



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Psicología y Antropología

**ANÁLISIS DE LA
COMPETENCIA EMOCIONAL
DE LOS FUTUROS DOCENTES
EXTREMEÑOS**

María D. Gordillo Gordillo

Badajoz, 2015

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL DE LOS FUTUROS
DOCENTES EXTREMEÑOS**

MARÍA D. GORDILLO GORDILLO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

Conformidad del/los directores/as:

Fdo. Vicente Castro,F.

Fdo. León del Barco, B.

Fdo. Ruíz Fernández, M.I.

BADAJOS, 2015

FLORENCIO VICENTE CASTRO, Catedrático del Departamento de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura, BENITO LEÓN DEL BARCO, Profesor Titular del Departamento de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura y M.^a ISABEL RUÍZ FERNÁNDEZ, Profesora del Departamento de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura

CERTIFICAN

Que la Tesis Doctoral realizada por Doña **María D. Gordillo Gordillo** con el título: **“Análisis de la Competencia Emocional de los Futuros Docentes Extremeños”**, bajo nuestra dirección, reúne los requisitos necesarios de calidad, originalidad y presentación para optar al grado de Doctor y está en condiciones de ser sometida a valoración por parte de la Comisión encargada de juzgarla.

Y para que conste a los efectos oportunos, firmamos la presente

Florencio Vicente Castro Benito León del Barco M.^a Isabel Ruíz Fernández.

A mi Abuela

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar un trabajo tan laborioso como es la realización de una Tesis Doctoral, es lógico que se eche la vista atrás y se pretenda recordar a todas aquellas personas que lo han hecho posible. Por ello, ahora me gustaría expresar mis más sinceros agradecimientos a todos por su colaboración, pero estoy casi segura que pese a mi esfuerzo por recordar a todas estas personas y mi mejor intención de plasmar aquí mis sentimientos, realmente me va a resultar imposible poder describirlo solo con palabras.

En primer lugar quiero agradecer a la Universidad de Extremadura por haberme concedido la beca, que me ha facilitado durante estos cuatro cursos realizar este trabajo.

A continuación quiero agradecer a mis directores:

Al profesor Florencio Vicente por acogerme como becaria y alumna de doctorado, por su apoyo, su discreción y confianza incondicional y por sus buenas lecciones, además de hacerme partícipe de todas sus actividades, intercambiar ideas conmigo y ponerme en contacto con otros profesionales de este ámbito.

Al profesor Benito León por sus orientaciones y rigurosidad, por dedicarme su tiempo y por compartir sus saberes conmigo. Por hacerme entender la importancia de tener paciencia y tranquilidad en un recorrido tan largo como es el de la elaboración de una Tesis Doctoral y adentrarme en el mundo de la investigación

Y por último, pero no menos importante a la profesora M^a Isabel Ruíz por ser mi amparo durante este trayecto, por su dedicación, su disponibilidad y su generosidad conmigo, y por facilitarme todos los medios o recursos que ella tiene a su alcance y ayudarme a superarme a nivel personal.

Además agradecer también a los profesores Arrigo Pedón y Giorgio Soro por el trato recibido durante el transcurso de mis visitas a su país.

Al Decano de la Facultad de Educación, Zacarías Calzado por ser un gran profesional y mostrarse cercano y amable siempre que le he pedido consejo o auxilio.

Agradecer a los miembros del grupo de investigación Psique-ex, Susana Sánchez, Mercedes Gómez, Maribel Fajardo, M^a José Rabazo, Marisa Bermejo, Celedonio Pérez... por su colaboración y disposición siempre para ayudarme.

A todos los miembros del Departamento de Psicología y Antropología de la Facultad de Educación: profesores, doctorandos y personal administrativo y no docente.

A mis compañeros de despacho por ayudarme y soportar mis momentos de angustia en este camino.

A mis amigas, con las que cuento siempre, por su apoyo y sus buenos consejos, siendo un pilar muy importante en mi vida.

A mi novio por su comprensión, su paciencia, su motivación, por ser mi soporte en múltiples ocasiones.

Y para finalizar, como no, mi más profundo y sentido agradecimiento a mi familia por su inagotable paciencia y cariño. A mi madre y a Juan por su modelo de lucha y honestidad, a mi hermana por su capacidad de perseverancia y de superación, a mis primos pequeños Ignacio y Manuel porque los siento como hermanos y ellos me adoran, a mi prima M^a José por contar conmigo en todos sus proyectos personales y profesionales, a mi tío Antonio por ejemplo de valentía y optimismo y por supuesto a mi tía Teresa por vivir lo mío como si fuese suyo y porque sin su ayuda y apoyo nada de esto hubiese sido posible.

A todos en general, por haber estado y seguir ahí, millones de gracias.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	1
RESUMEN.....	9
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO 2: VARIABLES EMOCIONALES DEL ESTUDIO.....	21
2.1 EMOCIONES	21
2.1.1 Bases conceptuales de las Emociones	21
2.1.2 Definiciones del término Emoción.....	21
2.1.3 Componentes de las Emociones	22
2.1.4 Fases del Desarrollo Emocional	23
2.1.5 La Práctica Emocional	24
2.2 INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	25
2.2.1 Antecedentes históricos de la Inteligencia Emocional	27
2.2.2 Definiciones y perspectivas teóricas de la Inteligencia Emocional.....	29
2.3 MINDFULNESS.....	34
2.3.1 Elementos y componentes claves del Mindfulness	37
2.3.2 Medición del Mindfulness	40
2.4 AUTOEFICACIA	41
2.4.1 Teoría de la Autoeficacia	41
2.4.2 Fuentes de la Autoeficacia.....	43
2.4.3 Factores que afectan la Autoeficacia.....	44
2.4.4 Dimensiones de la Autoeficacia.....	46
2.5 SATISFACCIÓN CON LA VIDA	46
2.6 EMPATÍA.....	50
2.6.1 Conceptualización de Empatía.....	50
2.6.2 Enfoques Cognitivos y Afectivos de la Empatía	53
2.6.3 Instrumentos que miden la Empatía	56
CAPÍTULO 3: ENGAGEMENT.....	61
3.1 La cara opuesta al Burnout, “Engagement”: Un enfoque positivo.....	61
3.2 Teorías Psicosociales sobre el Engagement.....	64
3.2.1 El modelo Demandas y Recurso Laborales (DRL).....	64
3.2.2 Predecir el Engagement en función de los recursos personales	67
3.2.3 La naturaleza social del Engagement.....	68
3.3 Engagement académico	68
3.4 Engagement académico/Burnout y distintas variables de estudio	71
3.4.1 Variable socio-demográfica y Engagement Académico/Burnout	71
3.4.2 Empatía y Engagement Académico/Burnout.....	72

Análisis de la Competencia Emocional de los Futuros Docentes Extremeños

3.4.3 Autoeficacia y Engagement Académico/Burnout	74
3.4.4 Satisfacción con la Vida y Engagement Académico/Burnout	76
3.4.5 Mindfulness y Engagement Académico/Burnout	77
3.4.6 Inteligencia Emocional y Engagement Académico/Burnout.....	79
CAPÍTULO 4: COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)	83
4.1 El Desarrollo Socioafectivo en la formación inicial de los maestros	83
4.2 La Formación Socioafectiva en los centros educativos.	86
4.3 ¿Por qué es importante la Educación Socioafectiva de los maestros?.....	87
4.4 Los nuevos marcos legislativos como escenario para la inclusión de la Educación Emocional en las aulas: Una revolución pendiente.....	89
4.4.1 Educación Emocional presente en la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE):.....	91
4.4.2 La Educación Emocional en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad educativa LOMCE de 9 de diciembre de 2013.	94
4.5 La Educación Socioafectiva en los planes de estudio de los títulos de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria en el Marco de la Convergencia Europea.	95
CAPÍTULO 5: MATERIAL Y MÉTODO	101
5.1. Objetivos e Hipótesis de la Investigación.....	101
ESTUDIO 1:	102
Objetivos:.....	102
Hipótesis 1, 2 y 3:.....	102
ESTUDIO 2:	103
Objetivos:.....	103
Hipótesis 4 y 5:.....	103
5.2. Descripción de la Muestra	103
5.2.1. Género de los participantes.....	104
5.2.2. Edad de los participantes.....	104
5.2.3. Universidades en que cursan estudios los participantes.....	105
5.2.4. Curso y especialidad que realizan los participantes	105
5.2.5. Tipo de residencia y trabajo de los participantes	106
5.3. Instrumentos de medición	106
5.3.1. Cuestionario De Características Socio-Demográficas	106
5.3.2. Maslach Burnout Inventory-General Survey (Maslach y Jackson (1981) (MBI-GS)	107
5.3.3. Student Academic Engagement (SAE) (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova, y Bakker, 2002a). .	109
5.3.4. Trait Meta Mood Scale-24, (adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Rávira (1998) a partir de la desarrollada en 1990 por Mayer y Salovey.)	110
5.3.5. Escala de Autoeficacia Percibida de Del Pozo, M. (1996)	111
5.3.6. Inventario de Habilidades de Kentucky Mindfulness (KIMS; Baer, Smith, y Allen, 2004).....	112
5.3.7. Índice de Reactividad Interpersonal- Empatía (IRI) (Davis, M. H., 1980, 1983).....	114

Análisis de la Competencia Emocional de los Futuros Docentes Extremeños

5.3.8. Escala de Satisfacción con la Vida (Satisfacción with life scale (SWLS); (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Adaptación española de Atienza, Pons, Balaguer y Garcia-Merita, 2000)	117
5.4. Descripción de variables	117
5.5. Diseño de investigación.....	119
5.6. Procedimiento.....	119
5.7. Tratamiento de los datos	121
CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE RESULTADOS	125
ESTUDIO 1:	125
6.1. Resultados de la Hipótesis 1: “Análisis de las diferencias entre cursos, en materia de Inteligencia Emocional, Autoeficacia, Engagement, Empatía y Satisfacción con la Vida”.	125
6.2. Resultados de la Hipótesis 2: “Análisis de las diferencias entre curso en materia de Competencia Emocional (Burnout)”.	137
6.3. Resultados de la Hipótesis 3: “Análisis de las diferencias entre las distintas especialidades en materia de Competencia Emocional”	139
ESTUDIO 2:	152
6.4. Resultados de la Hipótesis 4: “Análisis de la relación entre Mindfulness y Engagement”.	152
6.5 Resultados de la Hipótesis 5: “Análisis de la relación entre las variables que miden la Competencia Emocional y el Engagement”.	159
CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	175
7.1. DISCUSIÓN	175
7.2. CONCLUSIONES	176
7.3 LIMITACIONES.....	184
7.4 FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN	186
BIBLIOGRAFÍA	191
ANEXOS.....	221
<i>ANEXO I: Contenidos de Competencia Emocional en Asignaturas del Grado de Magisterio</i>	224
<i>ANEXO II: Cuestionario</i>	236

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 5.1.</i> Género de la muestra _____	104
<i>Figura 5.2.</i> Edad de la muestra _____	104
<i>Figura 5.3.</i> Centros de la muestra _____	105
<i>Figura 5.4.</i> Curso y especialidad de la muestra _____	105
<i>Figura 5.5.</i> Residencia y trabajo de la muestra _____	106
<i>Figura 6.1.</i> Medias de TMMS-24 por cursos _____	126
<i>Figura 6.2.</i> Medias de Autoeficacia por cursos _____	129
<i>Figura 6.3.</i> Medias de factores de Engagement por cursos _____	131
<i>Figura 6.4.</i> Medias de factores de Empatía por cursos _____	133
<i>Figura 6.5.</i> Medias de factores de SWLS por cursos _____	136
<i>Figura 6.6.</i> Medias de factores de Burnout por cursos _____	137
<i>Figura 6.7.</i> Medias de factores de TMMS-24 por especialidad _____	140
<i>Figura 6.8.</i> Medias de Autoeficacia por especialidad _____	142
<i>Figura 6.9.</i> Medias de factores de IRI por especialidad _____	144
<i>Figura 6.10.</i> Medias de SWLS por especialidad _____	146
<i>Figura 6.11.</i> Medias de factores de Engagement por especialidad _____	148
<i>Figura 6.12.</i> Medias de factores de Burnout por especialidad _____	150

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1 _____	24
Clasificación evolutiva de la expresión emocional _____	24
Tabla 5.1 _____	107
Cuestionario de características socio-demográficas _____	107
Tabla 5.2 _____	108
Factores de MBI-GS _____	108
Tabla 5.3. _____	109
Factores de Engagement _____	109
Tabla 5.4. _____	111
Factores TMMS-24 _____	111
Tabla 5.5. _____	112
Autoeficacia _____	112
Tabla 5.6. _____	113
Factores KIMS _____	113
Tabla 5.7. _____	116
Factores IRI _____	116
Tabla 5.8. _____	117
SWLS _____	117
Tabla 6.1. _____	127

Análisis de la Competencia Emocional de los Futuros Docentes Extremeños

Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en Inteligencia Emocional _____	127
Tabla 6.2. _____	127
Resultados prueba t para muestras independientes en TMMS-24. _____	127
Tabla 6.3. _____	128
Resultados prueba U de Man-Whitney en Inteligencia Emocional. _____	128
Tabla 6.4. _____	129
Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en Autoeficacia _____	129
Tabla 6.5. _____	130
Resultados prueba t para muestras independientes en Autoeficacia. _____	130
Tabla 6.6. _____	131
Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en Engagement _____	131
Tabla 6.7. _____	132
Resultados prueba t para muestras independientes en Engagement. _____	132
Tabla 6.8. _____	133
Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en IRI _____	133
Tabla 6.9. _____	134
Resultados prueba t para muestras independientes en IRI _____	134
Tabla 6.10. _____	135
Resultados prueba U de Man-Whitney en IRI _____	135
Tabla 6.11. _____	136
Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en SWLS _____	136
Tabla 6.12. _____	136
Resultados prueba t para muestras independientes en SWLS _____	136
Tabla 6.13. _____	138
Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en Burnout. _____	138
Tabla 6.14. _____	138
Resultados prueba t para muestras independientes en Burnout. _____	138
Tabla 6.15. _____	138
Resultados prueba U de Man-Whitney en Burnout. _____	138
Tabla 6.16. _____	140
Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en TMMS-24. _____	140
Tabla 6.17. _____	141
Resultados prueba t para muestras independientes en TMMS-24. _____	141
Tabla 6.18. _____	143
Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en SWLS. _____	143
Tabla 6.19. _____	143
Resultados prueba t para muestras independientes en SWLS. _____	143
Tabla 6.20. _____	144
Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en IRI. _____	144
Tabla 6.21. _____	145
Resultados prueba t para muestras independientes en IRI. _____	145
Tabla 6.22. _____	145
Resultados prueba U de Man-Whitney en IRI _____	145
Tabla 6.23. _____	146
Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en SWLS. _____	146
Tabla 6.24. _____	147
Resultados prueba t para muestras independientes en SWLS. _____	147

Análisis de la Competencia Emocional de los Futuros Docentes Extremeños

Tabla 6.25. _____	148
Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en Engagement. _____	148
Tabla 6.26. _____	149
Resultados prueba t para muestras independientes en Engagement. _____	149
Tabla 6.27. _____	149
Resultados prueba U de Man-Whitney en Engagement _____	149
Tabla 6.28. _____	151
Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en Burnout. _____	151
Tabla 6.29. _____	151
Resultados prueba t para muestras independientes en Burnout. _____	151
Tabla 6.30. _____	152
Resultados prueba U de Man-Whitney en Burnout. _____	152
Tabla 6.31. _____	154
Estadísticos descriptivos para el factor Absorción y Mindfulness. _____	154
Tabla 6.32. _____	155
Prueba Kruskal-Wallis para el factor Absorción y Mindfulness. _____	155
Tabla 6.33. _____	156
Estadísticos descriptivos para el factor Vigor y Mindfulness. _____	156
Tabla 6.34. _____	156
Prueba Kruskal-Wallis para el factor Vigor y Mindfulness. _____	156
Tabla 6.35. _____	157
Estadísticos descriptivos para el factor Dedicación y Mindfulness. _____	157
Tabla 6.36. _____	158
Prueba Kruskal-Wallis para el factor Dedicación y Mindfulness. _____	158
Tabla 6.37. Estadísticos descriptivos de los factores de Competencia Emocional cruzados con los niveles de Absorción. _____	160
Tabla 6.38. _____	161
Prueba de igualdad de medias de los grupos de los factores de Competencia Emocional con los niveles de Absorción. _____	161
Tabla 6.39. _____	162
Autovalores _____	162
Tabla 6.40. _____	162
Lambda de Wilks _____	162
Tabla 6.41. _____	163
Matriz de estructura _____	163
Tabla 6.42. _____	163
Resultados de la clasificación para Absorción _____	163
Tabla 6.43. _____	164
Estadísticos descriptivos de los factores de Competencia Emocional cruzados con los niveles de Vigor. _____	164
Tabla 6.44. _____	165
Prueba de igualdad de medias de los grupos de los factores de Competencia Emocional con los niveles de Vigor. _____	165
Tabla 6.45. _____	166
Autovalores _____	166
Tabla 6.46. _____	166
Lambda de Wilks _____	166
Tabla 6.47. _____	166

Análisis de la Competencia Emocional de los Futuros Docentes Extremeños

Matriz de estructura _____	166
Tabla 6.48. _____	167
Resultados de la clasificación para Vigor _____	167
Tabla 6.49. _____	168
Estadísticos descriptivos de los factores de Competencia Emocional cruzados con los niveles de Dedicación. _____	168
Tabla 6.50. _____	169
Prueba de igualdad de medias de los grupos de los factores de Competencia Emocional con los niveles de Dedicación. _____	169
Tabla 6.51. _____	170
Autovalores _____	170
Tabla 6.52. _____	170
Lambda de Wilks _____	170
Tabla 6.53. _____	171
Matriz de estructura _____	171
Tabla 6.54. _____	171
Resultados de la clasificación para Dedicación _____	171

RESUMEN

Buscando alcanzar unos objetivos educativos de mayor nivel, el sistema educativo actual persigue la formación integral del alumno, es decir, tanto a nivel cognitivo como social o emocional. En este estudio pretendemos establecer en primer lugar, el nivel de Competencia Emocional en los alumnos de primer curso de magisterio de la UEx y los de cuarto, realizando la comparativa correspondiente y como objetivos del segundo estudio establecer los niveles de Engagement y su relación con el Mindfulness en estos mismos estudiantes, además de determinar la capacidad predictiva de la variable Engagement sobre el resto, es decir, sobre la Competencia Emocional, algo de absoluta novedad. Para ello, hemos evaluado esta Competencia Emocional a través de distintos constructos medidos con diferentes escalas. Para medir el Burnout utilizamos el *Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS)*, para evaluar el Engagement Académico el *Student Academic Engagement (versión española)*, para la IE el *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)* y para la Autoeficacia la escala de Del Pozo, M. "Variables Cognitivas y Participación Comunitaria", la escala el *Minfulness Inventario de Habilidades de Kentucky Mindfulness (KIMS; Baer, Smith, y Allen, 2004)*, del mismo modo que elegimos el *Índice de Reactividad Interpersonal- Empatía (IRI) (Davis, M. H., 1980, 1983)* para valorar la Empatía y la *Escala de Satisfacción con la Vida (Satisfaction with life scale (SWLS); (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Adaptación española de Atienza, Pons, Balaguer y Garcia-Merita, 2000)*, para la Satisfacción con la Vida. Participaron 591 estudiantes universitarios de magisterio la mayoría entre 18 y 28 años de edad. Los resultados obtenidos más significativos nos muestran: cierta superioridad en la competencia emocional de los alumnos del último curso, que en la variable Autoeficacia, encontramos una superioridad significativa en aquellos alumnos que cursan la especialidad de Primaria y en la variable Engagement se aprecian diferencias significativas en alguno de los factores a favor de los alumnos de Infantil, coincidiendo que los índices de Burnout más elevados se alcanzan en alumnos de Primaria. De igual modo también se obtiene que algunas dimensiones del Engagement afectan al Mindfulness en algunas de sus dimensiones. Finalmente el estudio concluye determinando que los estudiantes extremeños de magisterio del nuevo plan de estudios del Espacio Europeo, consiguen adecuadas Competencias Emocionales, a lo largo del desarrollo de su proceso formativo.

Palabras clave: Competencia Emocional, Estudiantes Universitarios, Inteligencia Emocional, Autoeficacia, Empatía, Burnout, Engagement, Mindfulness.

ABSTRACT

Trying to achieve main educational objectives, the actual education system follows an integral training approach for students, in other words, at a cognitive, social and emotional level. In this study, we wish to establish, in the first place, the emotional competence level in the first-year students of the Teacher Training Degree of the University of Extremadura. We also wish to determine the predicative capacity of the engagement variable in said students, concerning the rest of the variables. In other words, about their Emotional Competence, something absolutely new. To do so, we have evaluated his emotional competence through different constructs measured with different scales. To measure Burnout we use the *Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS)*. To evaluate the academic engagement we use the *Student Academic Engagement (Spanish version)*, for emotional intelligence, we use the *Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)* and to evaluate self-efficiency we use Pozo, M.'s scale called "Cognitive variables and community participation". In order to measure mindfulness we used the Kentucky Inventory for Mindfulness Skills (KIMS; Baer, Smith and Allen, 2004). In addition, we chose to include the Interpersonal Reactivity Index (IRI); (Davis, M. H., 1980, 1983) to assess empathy and the satisfaction with life scale (SWLS); (Diener, Emmons, Larsen and Griffen, 1985; Spanish Adaptation from Atienza, Pons, Balaguer and García-Merita, 2000) for the satisfaction of life measurement. In this study, 591 student teachers between the ages of 18 and 28 participated. The most significant results obtained show a certain superiority in emotional competence in students of the last course than in the self-efficiency variable, we see a notable superiority in those students who are studying primary school teaching and in regards to engagement we can appreciate significant differences in some of the factors in favour of those studying nursery school teaching, coinciding with the most elevated burnout indexes achieved from the primary school teaching students. Moreover, we obtain certain dimensions of Engagement that affect Mindfulness in some of its dimensions. Finally, to conclude the study we determine that the student teachers of the new European Higher Education Study Plan adequately achieve Emotional Competence through their training process

Keywords: Emotional Competence, University Students, Emotional Intelligence, Self-efficiency, Empathy, Burnout, Engagement, Mindfulness.

Capítulo 1

Introducción

"Si no conozco una cosa, la investigaré"

Pasteur, Louis

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años el contexto pedagógico se ha preocupado por mejorar su calidad docente, provocando cambios en el sistema educativo como sería el caso de la concepción de este enfoque educativo en torno a la adquisición de diferentes competencias. Esta orientación persigue el desarrollo integral de los alumnos, tanto a nivel cognitivo como a nivel emocional, de tal forma que se conviertan en sujetos activos capaces de llevar a cabo aprendizajes en distintos contextos a lo largo de su existencia.

Bizquera y Pérez (2007) definen la competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes diversas de calidad y eficacia” p. 63. Un conjunto de saberes que derivan de los cuatro pilares de la Educación del Informe Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Delors, 1996).

Desde esta perspectiva se plantean distintos tipos de competencias: las cognitivas, las técnicas, las relacionales y las emocionales. En este estudio nos centramos en las últimas, las cuales enfatizan la importancia de la interacción persona-ambiente, del aprendizaje y del desarrollo. De forma más específica, las Competencias Emocionales pueden agruparse en la clasificación que hace Bisquera de las misma: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, Inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar, (Bisquera 2007) es decir, “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquera y Pérez, 2007 p. 69). De aquí que hayamos elegido como factores para evaluar la Competencia Emocional en nuestra investigación a la Empatía, el Mindfulness, la Inteligencia Emocional, la Autoeficacia y la Satisfacción con la Vida, completando el estudio con el Burnout y el Engagement, para comprobar además los sentimientos o emociones que los alumnos de magisterio procesan hacia sus estudios.

Los últimos estudios sobre Competencias Emocionales demuestran como éstas favorecen diversos factores de la vida de los individuos, como serían el proceso de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos...(Bisquera y Pérez, 2007, Fernández- Berrocal y Extremera, 2006 y Suverbiola Ovejas, 2012). Así

podemos afirmar que benefician la adaptación del sujeto al contexto, colabora el afrontamiento de situaciones conflictivas y aumenta la probabilidad de éxito en general (Bisquerra 2005).

Como hemos resaltado en párrafos anteriores, la educación de los últimos años persigue que se trabaje con cada alumno de forma personal, es decir, que cada uno reciba una educación personalizada y que se encargue del desarrollo integral de la persona, desplegando todas y cada una de las facetas del individuo.

Si nos paramos a observar o reflexionamos un poco sobre la educación de la actualidad nos daremos cuenta de que desde que somos pequeños se nos educa en torno a unas prohibiciones o enfatizando el negativismo frente al positivismo: “no toques eso, no te muevas de ahí, no interrumpas a los mayores, no..., no..., no...” hasta incluso las normas de tráfico están enunciadas en su mayoría en forma de prohibiciones “prohibido aparcar, prohibido adelantar, dirección prohibida, prohibido circular a más velocidad de...”. Todo esto nos hace pensar sobre cómo puede influir esta cultura del NO en nuestro desarrollo emocional o social y plantearnos cómo nos sentimos cuando en lugar de ver ese “prohibido adelantar” vemos la señal de “finalización de las prohibiciones”, o que percibirá el niño cuando en lugar de reñirle se le dice “que bien lo has hecho hoy...”. Este es uno de los motivos que habría de impulsarnos a desarrollar formas de educación basadas en la Psicología Positiva. La Psicología Positiva probablemente sea el movimiento Psicológico más potente del mundo de la Psicología en el siglo XXI. Durante muchos años la Psicología se ha centrado en las patologías, enfermedades o problemas de la mente, estudiando sobre su evaluación y su intervención y trabajando poco, o mal, sobre la prevención o sobre el trabajo con factores que fomentan actitudes positivas en el comportamiento y estado mental de la persona, empujándonos así al negativismo y la pérdida de confianza en nosotros mismos.

Esta predisposición nos ha llevado a olvidar que la tendencia del ser humano es encontrarse bien y buscar la felicidad y que no podemos negar estas condiciones intrínsecas en la persona. Pese a esta obsesión por el énfasis en lo patológico, la investigación ha demostrado que con este sistema o modo de trabajo no se han conseguido buenos resultados, quizás porque la prevención con la que trabajaban siempre ha sido entendida desde los aspectos negativos, centrándose en la evitación o eliminación de las emociones negativas y olvidando la importancia de trabajar con las positivas. Así, la cuestión que nos planteamos

sería, ¿cuál es, por tanto, el valor de las emociones positivas desde el punto de vista adaptativo? Solo podemos dar respuesta a este interrogante dejando a un lado el enfoque de las emociones negativas y centrándonos en el valor en sí mismas de las emociones positivas. Desde este enfoque podremos valorar la importancia de la emoción positiva a la hora de resolver conflictos, de permitir el crecimiento personal o manejar las emociones propias y las de los demás. Sentir emociones positivas provoca estados de ánimo y de conducta que conllevan que el individuo aumente la probabilidad de responder con éxito ante situaciones adversas o difíciles (Fredrickson, 2001).

Inteligencia Emocional, Engagement, Mindfulness, Empatía, Autoeficacia o Satisfacción con la Vida son alguna de las variables que como ya hemos señalado, se recogen a lo largo de esta tesis bajo este punto de vista de la Psicología Positiva, agrupándolas en el constructo de Competencia Emocional resaltado anteriormente. El concepto persigue recoger aspectos de la persona que hasta el momento no se han estudiado de forma conjunta sino siempre como valores individuales: por un lado la cognición, por otro las emociones, por otro la satisfacción (académica o con la vida) o por otro la comprensión de emociones en los demás.

Retomando así el interés en las Competencias Emocionales y centrándonos en el contexto universitario, encontramos estudios que correlacionan la Competencia Emocional con variables que repercuten en los alumnos como serían el equilibrio personal o las relaciones sociales (Suverbiola Ovejas, 2012), demostrando que contribuyen al éxito académico y a la adaptación social, puesto que el desarrollo cognitivo implica una regulación emocional, favoreciendo la concentración, la impulsividad y manejo del estrés (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). De este modo es como las emociones repercuten en las capacidades intelectuales y el funcionamiento cognoscitivo, consiguiendo mejorar la capacidad de aprendizaje y la motivación y afectos hacia las distintas experiencias de vida (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), tomando la Competencia Emocional cada vez más peso en su relación con el triunfo estudiantil, no sólo a nivel académico sino también a nivel personal.

Queda claro por tanto que las emociones desempeñan un papel trascendental en la vida del estudiante. Resultan de gran relevancia por tanto, en el modo en que el individuo interactúa con su realidad o en su desempeño en su vida cotidiana, formando parte de su día

a día, tanto en de forma general en su experiencia vital, como de modo más específico en el entorno educativo. Es tanto el poder de las emociones que consideramos son la clave para que el estudiante alcance un grado significativo de éxito y bienestar en sus relaciones socioemocionales, en el presente inmediato en su desempeño académico y en un futuro próximo en el correspondiente mundo laboral.

No son pocos los problemas a los que diariamente se enfrentan los estudiantes universitarios, como conflictos socioeconómicos, personales o académicos que muchas veces no son apreciados por su entorno (Barragán, Lewis, Palacios, 2007). Esto lo envuelve en un proceso de tensión entre sus prioridades académicas o profesionales y la sociedad en la que se encuentran, en muchos casos además llena de factores de riesgo sociales (Castro y Llanes, 2006) que aumentan su intensidad durante los años de carrera.

Fernández-Berrocal y Ramos (2002; 2004) afirman que en el momento actual la sociedad española se encuentra inmersa en una situación muy compleja que inevitablemente se ha visto trasladada a la escuela, mostrando a los miembros de la comunidad educativa (padres, profesores y políticos/administradores), que la educación en la sociedad del conocimiento es una misión imposible si no atendemos a factores que podrían parecer menos relevantes que los contenidos didácticos tradicionalmente impartidos en las aulas que, en un principio, podrían parecen alejados de la finalidad original del contexto escolar, como serían todos los aspectos emocionales que venimos resaltando a lo largo de nuestro trabajo.

En relación a los informes de evaluación del sistema educativo español de los últimos años, tanto a nivel nacional como internacional, Santolaya (2009), resalta que entre las críticas realizadas destacan los elevados porcentajes de fracaso escolar, así como los comportamientos violentos de los alumnos en las aulas de nuestro país.

A esto se le une la masificación de los estudios universitarios, la falta de motivación, el aumento de la desesperanza frente al futuro laboral, la sensación de fracaso o la baja percepción de Autoeficacia, desencadenando en sentimientos de frustración pues la posesión del título universitario en nuestro país ya no es condición suficiente para acceder a un puesto de trabajo (Tejedor Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

Es por todo ello que consideramos, al igual que los nuevos planes de estudio marcados por el EEES, que la perspectiva de futuro ha de ser profundizar en el análisis de

las variables psicoemocionales, contextuales, y académicas que resultan ser las causas de muchos de los conflictos a los que han de hacer frente los universitarios para lograr su progreso académico (Anchondo, 2011).

A continuación comenzamos a desarrollar el Marco Teórico que sentará las bases teóricas de nuestro trabajo.

Capítulo 2

Variables Emocionales del Estudio

“Es muy probable que las mejores decisiones no sean fruto de una reflexión del cerebro sino del resultado de una emoción”

Punset, Eduardo

2.1 EMOCIONES.....	21
2.1.1 Bases conceptuales de las Emociones.....	21
2.1.2 Definiciones del término Emoción.....	21
2.1.3 Componentes de las Emociones.....	22
2.1.4 Fases del Desarrollo Emocional	23
2.1.5 La Práctica Emocional.....	24
2.2 INTELIGENCIA EMOCIONAL	25
2.2.1 Antecedentes históricos de la Inteligencia Emocional	27
2.2.2 Definiciones y perspectivas teóricas de la Inteligencia Emocional.....	29
2.3 MINDFULNESS	34
2.3.1 Elementos y componentes claves del Mindfulness	37
2.3.2 Medición del Mindfulness	40
2.4 AUTOEFICACIA.....	41
2.4.1 Teoría de la Autoeficacia	41
2.4.2 Fuentes de la Autoeficacia.....	43
2.4.3 Factores que afectan la Autoeficacia.....	44
2.4.4 Dimensiones de la Autoeficacia	46
2.5 SATISFACCIÓN CON LA VIDA.....	46
2.6 EMPATÍA.....	50
2.6.1 Conceptualización de Empatía.....	50
2.6.2 Enfoques Cognitivos y Afectivos de la Empatía.....	53
2.6.3 Instrumentos que miden la Empatía.....	56

CAPÍTULO 2: VARIABLES EMOCIONALES DEL ESTUDIO

En el presente capítulo vamos a exponer las diferentes variables utilizadas en nuestro trabajo para la evaluación de la Competencia Emocional. Previa a esto, explicamos el concepto de emoción y sus características, puesto que consideramos que es fundamental para el posterior desarrollo del resto de constructos emocionales.

2.1 EMOCIONES

2.1.1 Bases conceptuales de las Emociones

En el diccionario Oxford English (Goleman, 1995) se define la emoción como “agitación o perturbación de la mente; sentimiento; pasión; cualquier estado mental vehemente o agitado”. Según este autor, la cantidad de emociones existentes, mas las mezclas, combinaciones, grados o pequeñas variaciones posibles en cada una de ellas hacen imposible que tengamos términos suficientes para describirlas, por lo que caeremos en la generalización de las mismas y incluiremos bajo la misma etiqueta emociones que en realidad nada tienen que ver unas con otras.

Aún así intentaremos realizar un recorrido por las clasificaciones existentes. Encontramos una gran controversia a la hora de clasificar a las consideradas Primarias, pero pese a esto Goleman las engloba en las cercanas a la ira, el amor, la vergüenza, la tristeza, el miedo, la alegría, , la sorpresa, la aversión y, opina que son elementos muy importantes con matices infinitos para la vida emocional. En su opinión, todas estas agrupaciones giran alrededor de un núcleo a partir del cual surge el resto. En la primera de estas derivaciones estarían los estados de ánimo, cuya diferencia fundamental con las emociones es su permanencia en el tiempo y su variedad. (Ramos Díez, J. C., 2012).

2.1.2 Definiciones del término Emoción

Como en la mayoría de los conceptos de la Psicología, las definiciones que podemos encontrar en torno al término de emoción son muchas y variadas, dado que el interés de nuestra disciplina por conocer y abordar la intervención de este fenómeno es extensible a todos los modelos y paradigmas.

Bajo nuestro criterio parecía lógico comenzar abordando la definición de Goleman (1995) por su relevancia: “el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados Psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan”, pero tampoco queremos dejar de señalar la definición de Bisquerra (2000) por su carácter global: “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 61).

Si continuamos profundizando en el tema nos encontramos con la problemática terminológica a la que hacíamos referencia en párrafos anteriores. Bajo una misma concepción nos encontramos con distintos estados afectivos difíciles de diferenciar, como son la emoción, el sentimiento, el temperamento o carácter, el genio, la afectividad, ... Este sería el motivo que justifica que hayan surgido diversos intentos para diferenciarlos. Entre las múltiples taxonomías establecidas por numerosos autores para diferenciar los fenómenos afectivos nosotros destacaremos la disposición expuesta anteriormente de Goleman (1996) en la que se afirmaba que existían unas emociones consideradas como Primarias (ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión, vergüenza) de las que van a derivar todas las demás. Para la realización de esta clasificación el autor se basó en los estudios llevados a cabo por Oster y Ekman (1981) de cuatro expresiones faciales concretas (miedo, ira, tristeza y alegría) que parecen ser reconocidas por personas pertenecientes a distintas culturas y de distintos lugares del mundo, incluyendo aquellos donde no reciben influencia alguna de los medios de comunicaciones, lo cual parece sugerir su universalidad.

2.1.3 Componentes de las Emociones

Podemos decir que las emociones se componen de distintas dimensiones y que, principalmente, éstas se componen de características conductuales (respuestas motoras), psicofisiológicas (respuestas a nivel orgánico) y cognitivas (lenguaje). En este sentido, Lang (1984) planteó su “Teoría de los tres sistemas de respuesta emocional: cognitivo, motor y fisiológico”, los cuales trabajan en niveles separados y de forma independiente. Por su lado, Scherer (1993) postula un modelo que contempla en las emociones en cinco elementos distintos:

1. El procesamiento cognitivo de los estímulos. Consiste en evaluar cognitivamente los elementos del contexto en el que tiene lugar la situación emocional
2. Procesamiento neurofisiológico. Se refiere al modo en el que se regula el sistema.
3. Tendencias motivacionales y conductuales. Cómo el sujeto se prepara para llevar a cabo sus respuestas.
4. Mecanismos motores. Cómo se van a comunicar las emociones experimentadas.
5. Estado afectivo subjetivo. La conclusión o reflexión final y el registro de la misma.

Como hemos podido observar en este modelo se plantea la respuesta emocional con los mismos componentes anteriores, es decir, una respuesta cognitiva, otra comportamental y otra somática que afecta a los distintos organismos de nuestro cuerpo, y por ende a nuestra conducta general, incluyendo aquí la motivación o el estado afectivo de cada uno no contemplados con anterioridad (Cristóbal, 1996).

Así los síntomas más llamativos se presentan como consecuencia de crisis de angustia (estado de nerviosismo, miedos irracionales, problemas intelectuales, depresiones, tensión o estrés, somatizaciones a distintos niveles, insomnio.... Destacando en último lugar a la respuesta cognitiva que da lugar a emociones de tipo atribucional, creencias o distintos razonamientos que al fin y al cabo son los máximos responsables de los distintos momentos emocionales. (Ramos Díez, J. C., 2012).

2.1.4 Fases del Desarrollo Emocional

Como todos sabemos, las personas nos desarrollamos de forma global, es decir todas nuestras áreas de desarrollo evolucionan de forma paralela, por lo tanto el desarrollo emocional comienza en los primeros días de vida y avanza de forma constante a la par que el desarrollo cognitivo, el desarrollo lingüístico o el Psicomotor.

Los autores Román, Sánchez y Secadas (1997) proponen una clasificación evolutiva de la expresión emocional, posteriormente adaptada por Vallés y Vallés (1999), En ella, entienden la expresión emocional como una predecesora del desarrollo de nuevas habilidades, estableciendo de este modo rangos de edad en meses y la génesis de la emoción, como podemos observar a continuación:

Tabla 2.1

Clasificación evolutiva de la expresión emocional

<p>Emociones facilitadoras de la supervivencia: Llanto, sonrisa y disgusto. Presentes en el momento del nacimiento.</p>
<p>Emociones facilitadoras de la interacción niño-ambiente: Sonrisa social. Alrededor de los tres meses.</p>
<p>Emociones facilitadoras de la diferenciación yo-otros: Vergüenza y cólera. Alrededor de los tres meses.</p>
<p>Emociones indicadoras de capacidad para iniciar y mantener actividades: Interés. Alrededor de los cinco meses.</p>
<p>Emociones facilitadoras de la autoconciencia y el autocontrol: Miedo y culpa. Segunda mitad del primer año de vida.</p>
<p>Responder al placer cinestésico: Entre los cero y los siete meses y medio. Responder al placer visceral. Entre el mes y medio y los veinticuatro meses.</p>

Fuente: Román, Sánchez y Secadas, 1997. Adaptada por Vallés y Vallés, 1999.

2.1.5 La Práctica Emocional

Las emociones en sí son producidas cuando tiene lugar la activación vegetativa y su consecuente valoración cognitiva. Según el modelo constructivista de Mandler (1985), son estas interpretaciones sobre las distintas situaciones las que nos provocan una emoción determinada. En este sentido, Lazarus (1991) señala que la primera evaluación que realizamos va a determinar las consecuencias que pueden derivarse de la situación, y la secundaria determinará si el sujeto tiene las competencias necesarias para afrontar esa situación.

Por otra parte, podemos observar como parece existir un consenso a la hora de explicar las distintas modalidades de activación de las emociones, pero antes de esto se hace necesario clarificar la diferencia entre emoción y sentimiento. Así podemos definir la emoción como una alteración repentina y rápida en respuesta a una situación, recuerdo o acontecimiento que nos sirve de alerta del estado de ánimo del momento y que provocará una respuesta comportamental consecuente.

Por su parte un sentimiento es algo más estable y perdurable efecto de la emoción y que aparece justo después de la expresión de la misma (Vallés y Vallés, 1999).

Deteniéndonos en estas reacciones emocionales contemplamos como aparecen una serie de particularidades. Estas serían, por un lado, la velocidad de nuestro cerebro emocional (sistema límbico), el cual es mucho más rápido que el cerebro racional (neocórtex o corteza cerebral) y que además posee una función adaptativa. Por otra parte, se activa el control de este cerebro racional sobre nuestras conductas para hacerse cargo de la situación.

Dentro de este campo nos encontramos con que existe una gran controversia sobre si el pensamiento precede a la emoción, o es ésta, la que genera momentos cognitivos. Esto ha dado lugar a distintos enfoques acerca de las emociones. Sin embargo, en lo que sí que encontramos acuerdo, es en la hipótesis de que el tipo de pensamiento, es decir, nuestro lenguaje interno, que utilizamos para realizar la interpretación personal de la realidad va a conllevar un determinado estado afectivo que podrá perdurar en el tiempo.

De este modo, el recuerdo o la evocación directa de las estas emociones vividas ante determinadas situaciones puede provocar en nosotros que se genere la misma reacción emocional. Tenemos que considerar que la intensidad o la duración de ésta obedecerán a las habilidades de cada persona para recordar algo, vivenciar secuencias, acompañarlas de imágenes....

2.2 INTELIGENCIA EMOCIONAL

Para comenzar a hablar de Inteligencia Emocional es ineludible el tener que mencionar a Goleman (1995) y su definición del término "Inteligencia Emocional" entendida como una capacidad que nos permite reconocer y controlar nuestros propios sentimientos y los de los demás, nos ayuda a motivarnos y mejorar nuestras relaciones con los otros.

Salovey y Mayer (1990) dotaron de algún modo a las emociones de Inteligencia estableciendo dentro de la Inteligencia Emocional cinco competencias

1. Autoconocimiento emocional. Consiste en el conocimiento de sí mismo de nuestras sensaciones a la par que están sucediendo.
2. Autorregulación. Control de las emociones para conseguir adecuarlas a las demandas de cada situación.

3. Automotivación. La habilidad para conseguir la motivación de uno mismo y de convertir a las emociones en un medio para alcanzar nuestros propósitos.

4. Empatía. Capacidad para reconocer y comprender las emociones en los otros.

5. Habilidades sociales. Poseer las herramientas adecuadas para controlar las relaciones con los demás, manejando no solo nuestras emociones, sino también las del otro.

Si analizamos la definición anterior que nos da Goleman comprobamos cómo se basó en los estudios de Salovey y Mayer (1990), siguiendo las cinco aptitudes que hemos visto que proponen estos autores, clasificándolas a su vez en dos grandes tipos:

- Aptitud personal: Hace referencia al autodomínio de cada uno. En esta dimensión se encuentran:

1. Autoconocimiento.
2. Autorregulación.
3. Motivación.

- Aptitud social: Determina el manejo de las relaciones. Comprende las siguientes aptitudes:

4. Empatía.
5. Habilidades sociales.

Además también incluye las habilidades de percibir, juzgar y expresar emociones de forma precisa; generar y llegar a los sentimientos propios o de los demás para facilitar la autocomprensión y la comprensión de otros; entender el mundo emocional para regular las emociones y promover de este modo el crecimiento personal, a nivel intelectual y emocional

A lo largo de la historia, el concepto que se ha tenido de Inteligencia ha sido siempre el de una suma de capacidades cognitivas (pensamiento teórico, científico, abstracto). Sin embargo, tras el surgimiento de las Inteligencias múltiples y el concepto de Inteligencia Emocional se ha pasado a considerar a la Inteligencia como una aptitud que se torna hacia un sentido convencional, y ésta es la cuestión esencial. En este sentido es en el que Goleman (1995) considera a la aptitud emocional “como una capacidad aprendida, basada en la Inteligencia Emocional, que origina un desempeño sobresaliente en el éxito personal y social

Siguiendo a estos autores partimos por lo tanto de un concepto de Inteligencia Emocional que encierra, pues, distintos procesos Psicológicos que se ven implicados en el procesamiento de información afectiva, entre los cuales se encuentran como ya mencionábamos anteriormente el poder reconocer, expresar y regular las emociones, no solo en nosotros mismos, sino también en el caso de las emociones ajenas, de tal modo que esto facilite la fluidez y el control de nuestros pensamientos.

De este modo vemos que si trabajamos el concepto de Inteligencia Emocional ineludiblemente estamos trabajando con emociones (Guerra Bustamante, J. (2013), por lo que por este motivo decidimos comenzar hablando de las emociones y sus componentes, así podremos a continuación en la IE y su evolución.

Guerra Bustamante, J. (2013). Inteligencia Emocional, apego y felicidad en adolescentes. Un estudio intercultural entre España y Argentina.

2.2.1 Antecedentes históricos de la Inteligencia Emocional

Si bien el concepto que actualmente conocemos como Inteligencia Emocional es relativamente novedoso, realmente llama la atención que el estudio de la relación entre Inteligencia y emoción no lo es.

Veíamos anteriormente como ya en 1920 Thorndike mencionaba una Inteligencia de carácter social, la cual definía como esa habilidad para empatizar y entender a los otros. Así, continuando en esa dirección la Inteligencia Emocional sería una variable de esta Inteligencia Social que nos permite conocer, describir y controlar las emociones en nosotros mismos y en los demás.

Podemos encontrar por primera el término IE una publicación alemana del autor La Leuner en 1966 en la que se analizaba un caso clínico de una señora que no aceptaba su rol social, debido a un apego mal establecido, por lo que se le atribuía una puntuación baja en IE (Mathews, Zeidner, y Roberts, (2002).

Después de esto el término no se utilizó durante mucho tiempo, hasta que entre 1983 y 1986 Payne dio importancia a "la gran cantidad de supresión de la emoción en todas partes del mundo civilizado ha sofocado nuestro crecimiento emocional" en un discurso que nunca se publicó en el que retomaba nuestro término (citado en Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Es ya con Mayer y Salovey cuando el concepto coge fuerza. Estos autores lo dividieron en dos para conseguir explicar claramente en que se basaba la IE, colocando en un lado la emoción y en otro la Inteligencia. Al hablar de Inteligencia desde el punto de vista tradicional pensamos en procesos como: la memoria ,el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas o el juicio.

De este modo, la primera vez que el término Inteligencia Emocional aparece ya con una base teórica sólida y formal detrás es en 1990, de la mano de estos autores (Mayer, Salovey y Caruso, (2004).

Al inicio, las primeras definiciones se referían a la Inteligencia Emocional como una capacidad de razonamiento, pero de razonamiento emocional, incrementando el pensamiento de contenidos emocionales (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990). Más adelante se introdujo el término en el terreno de la personalidad, ya que serían características de nuestra personalidad que conllevan una deseabilidad social elevada.

Parece ser que en los primeros momentos se cuestionaba bastante la validez a nivel científico que pudiese tener el constructo y el interés por tanto era bastante bajo.

Siguiendo los pasos para validar cualquier Inteligencia veíamos como ya estaba definida, pero aún faltaba tener un instrumento que la midiese y completar todo con unos resultados de esta medida a través de distintos estudios y por último demostrar su capacidad predictiva (Mayer y Salovey, 1997).

Es así como surge la proposición de Mayer y Salovey de un instrumento que de la base Psicométrica necesaria para darle el impulso que el concepto necesitaba, consiguiendo finalmente que en los años 90, y gracias a la difusión de Goleman en su libro "Inteligencia Emocional" el interés por el tema aumentase considerablemente. En el libro de Goleman se consigue que la sociedad se interese por el tema haciéndoles ver que es una realidad del día a día y que las emociones son un predictor indudable del rendimiento académico o cualquier actividad que involucre a la Inteligencia tradicionalmente conocida (Goleman, 1995).

Esta es precisamente la clase del éxito de Goleman, relacionar la IE con áreas de contextos cotidianos a las personas en vida diaria que anteriormente no se habían

conexionado y hacerlo con un lenguaje cercano que perseguía atender a las inquietudes de la sociedad real dándoles soluciones prácticas.

En suma, la concepción de este autor sobre la IE es que se trata de una capacidad que permite a la persona comunicarse consigo mismo y con los demás de forma satisfactoria, a través de la autorregulación emocional, la capacidad de solucionar conflictos o la perseverancia, acercándose así a la meta del ser humano: la felicidad. De este modo destacaba que no era el CI alto la condición suficiente para lograr un desenvolvimiento eficaz en nuestra vida, sino que era el control emocional y la Empatía, es decir, la integración del pensamiento, la acción y la emoción para hacerse con el gobierno de nuestras emociones. Asimismo, encontramos acuerdo en que los mecanismos cognitivos y los emocionales no es que no funcionen de forma opuesta, sino que lo hacen de forma conjunta y dinámica, de tal manera que si se consigue la armonía entre ambas, se considera que es la alternativa más acertada para alcanzar el éxito.

Bajo esta nueva concepción de la Inteligencia se dio un incentivo a aquellas personas que puntuaban bajo en un CI puesto que se aumentaban sus posibilidades de éxito en un trabajo, en su vida personal o en la sociedad en general, situación que hasta el momento con la concepción de la Inteligencia tradicional estaba limitada (Mathews et al., 2002).

2.2.2 Definiciones y perspectivas teóricas de la Inteligencia Emocional

Desde el momento en el que Salovey y Mayer (1990) acuñan el término Inteligencia Emocional nace un enorme interés por el estudio y la delimitación de sus características, naciendo así un gran número de definiciones.

A continuación exponemos aquellas que consideramos más relevantes para nuestro trabajo.

Comenzaremos con la definición que realizan Salovey y Mayer (1990) en la que se concibe la Inteligencia Emocional como una subcategoría dentro de la Inteligencia social, que encuadra la capacidad para distinguir los estados emocionales, así como la autorregulación emocional y la regulación emocional en los otros, para lograr el objetivo de gobernar nuestro pensamiento y comportamiento.

Otras de las definiciones a destacar es la de Martineaud y Engelhart (1996): “la capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando no nos vemos confrontados a ciertas pruebas, y mantenernos a la escucha del otro” (p. 48).

Según Mayer, Salovey y Caruso, (2000) y Fernández-Berrocal, Salovey, Vera Ramos y Extremera (2001), podemos afrontar el concepto de Inteligencia Emocional desde dos perspectivas teóricas: por un lado el modelo de las habilidades, el cual se basa en la interacción de emociones y procesos cognitivos y cuyos máximos representantes son Mayer, Salovey y Caruso y por otro lado el modelo mixto, en el cual se incluyen más elementos a interaccionar, como serían los rasgos de personalidad como serían el optimismo, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la persistencia, automotivación...y sus mayores representantes son Goleman (1995) y Bar-on (1997)

La propuesta por Bar-On, Tranel, Denburg, y Bechara, (2003). se compone de cinco elementos:

a) Componente intrapersonal. Se define como la capacidad para ser consciente y poder expresar los sentimientos y emociones de uno mismo, diferenciarlos y, conocer el porqué de los éstos.

b) Componente interpersonal. Consiste en la habilidad para tomar consciencia de los estados emocionales de los otros y mejorar así nuestras relaciones interpersonales (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010)

c) Estado de ánimo en general. Se basa en la habilidad para lograr manejar y regular nuestras emociones.

d) Componentes de manejo del estrés. Consiste en la facultad de resolver de forma realista y flexible las situaciones problemáticas que se nos presenten sin provocar malestar en uno mismo ni en los demás.

e) Componentes de adaptabilidad. Se trata de la habilidad para actuar eficaz y positivamente ante las situaciones nuevas que se nos presentan.

Bar-On, coincidiendo con autores ya vistos en páginas anteriores, encuadra a la Inteligencia Emocional dentro de la Inteligencia social, la cual hacía referencia a las cualidades interpersonales e intrapersonales. Cree que cualquiera de estos tipos de Inteligencia nada tienen que ver con la tradicional Inteligencia Cognitiva y para llegar a esta conclusión se basó en estudios realizados en sujetos con y sin daño cerebral y con un CI normal, sometidos a pruebas de Inteligencia Emocional. Según estos estudios las personas que tienen daño neurológico presentan una menor IE que los que no presentan lesión (Bar-On et al., 2003).

La segunda concepción de los modelos mixtos es la de Goleman (1995), a la cual hemos hecho referencia en párrafos anteriores, viendo como clasificaba en cinco las Competencias Emocionales fundamentales. De este modo estas cinco competencias podían ser agrupadas en dos ámbitos: el de la autorregulación y el del autoconocimiento y el conocimiento de otras personas.

Aunque la visión de Goleman ha sido de las más extendidas, no ha estado falta de polémica o de detractores que se apoyaban en la falta de evidencia empírica que obtuvieron las investigaciones llevadas a cabo con sus ideales.

Como último, pero no menos importante, abordamos el modelo propuesto por Por último, se Mayer y Salovey (1990) sobre las habilidades mentales. Siguiendo sus concepciones podemos observar como el concepto ha ido evolucionando y tomando diferentes formas a raíz de los resultados de las investigaciones que estos autores iban llevando a cabo (Mayer, Salovey y Caruso, 2004).

Ya comentábamos antes que la primera definición formal de IE aparece en 1990, considerando a ésta como una capacidad que nos permite entender y guiar los sentimientos en uno mismo, para pensar y actuar de forma acorde con ello (Mayer et al., 2000).

Otra definición más actual sería la que entiende que se trata de una capacidad para percibir, comprender, regular y usar los sentimientos en uno mismo y en los demás. Todas las habilidades mencionadas en esta definición irán madurando con la persona y sus experiencias a lo largo de la vida, al igual que ocurría con la Inteligencia Cognitiva. Del mismo modo que ésta, además irán categorizándose en distintas ramas organizadas jerárquicamente (Mayer et al., 2004), yendo desde la percepción emocional en la base hasta

la regulación emocional en la cumbre, pasando por el uso de las emociones y, en un nivel superior, la comprensión (Mayer y Salovey, 1997).

A continuación vamos a realizar un breve repaso por estas habilidades para acabar de perfilar la concepción del constructo de IE

Percepción. Se refiere a la capacidad para identificar de forma eficaz los sentimientos y emociones en uno mismo y en los demás, facilitando así la labor de etiquetar las emociones.

Suelen ser personas mucho más sensibles y con hacia el arte la pintura o la música, capaces además de distinguir entre una emoción real y una fingida mucho antes que el resto.

Para que esta percepción sea posible es necesario que el sujeto sea capaz de estar consciente de lo que siente en cada momento, dándole un nombre pero sin llegar a la evaluación obsesiva. Conlleva la necesidad de expresar nuestras emociones, lo que puede resultar fácil, pero no lo es tanto hacerlo con precisión. Es necesario comunicarse emocionalmente con los demás, no solo de forma verbal, sino también no verbal (la postura del cuerpo, el tono de voz, las gesticulaciones con el rostro...)

Cuando se posee esta habilidad de percibir emociones se nos posibilita la adaptación a los diferentes contextos en los que nos desenvolvemos (Caruso y Salovey, 2004). A medida que el sujeto va creciendo y va estableciendo cada vez más contactos sociales esto va incrementándose pasando de la percepción en uno mismo a la percepción en los demás.

Uso de las emociones. Esta habilidad consiste en tomar consciencia de la utilidad de las emociones como facilitadoras de razonamientos o pensamientos que nos posibilitarán la resolución eficaz de los conflictos. Las emociones son unos reguladores de nuestra atención hacia determinados estímulos de nuestro entorno, ayudándonos a detectar posibles errores, no solo en nosotros, sino también en los demás.

De este modo se nos abre la posibilidad de ponernos en el lugar del otro y de generar emociones o incluso estados de ánimo que inciden en nuestros pensamientos y conductas dependiendo de cuál de estos estados de ánimo predomine.

En síntesis, esta habilidad poseería un primer nivel en el que la emoción es la que decide cual es la información más importante y centra ahí nuestra atención. Un segundo se crean juicios y recuerdos en relación a los sentimientos vividos en cada situación. En el tercer nivel es donde nos encontramos la oscilación de los puntos de vista del individuo dependientes de los estados de ánimo y por último en el cuarto es el estado emocional ayuda a resolver determinados problemas.

Comprensión de las Emociones. Esta habilidad permite al individuo comprender por qué se dan unas emociones u otras en uno mismo y en los demás. Para es necesario un vocabulario básico o conocimiento básico sobre las emociones, sino sería imposible llegar a comprenderlas.

A esto además se le añade la dificultad de que no existe un consenso sobre cuáles son éstas emociones básicas. Para Ekman (1993), son el enojo, la tristeza el disgusto, la sorpresa, el desdén, la felicidad y el miedo, felicidad. Por otro lado, para Plutchik (1980) son la anticipación, enojo, disgusto, tristeza, sorpresa, miedo, aceptación y la alegría, para Tomkins (1962) el desprecio, vergüenza, interés, disgusto, aflicción, sorpresa, miedo y el placer y para Izard (1992), que incluye el desprecio, enojo, aflicción, sorpresa, miedo y alegría.

Para lograr la comprensión emocional es necesario ir desde el reconocimiento de emociones hasta la transición emocional entre distintos sentimientos, como sería pasar del engazo a la vergüenza o a la sorpresa, encontrándose en el medio la necesidad de interpretar que el significado emocional va siempre acompañado de circunstancias similares (ej. la tristeza normalmente conlleva pérdidas) y de comprender significados de emociones complejas o combinadas, como sería sentir amor u odio hacia la misma persona.

Manejo de las emociones. Se trata de la última habilidad del modelo de Mayer y Salovey (1997) pero es reconocida como la de mayor relevancia para la Inteligencia Emocional. Nos aporta la alternativa de utilizar las emociones de manera eficaz en la resolución de conflictos y toma de decisiones en nuestra vida.

Podría definirse como la habilidad para realizar un balance entre emociones y razón, tanto en las emociones propias, como en las de otras personas. Nos permite además regular nuestras emociones en función del contexto sacando el mayor provecho de éstas.

Podemos destacar como características de las personas con una buena regulación emocional: el buen autocontrol y pensar objetiva y “fríamente”, aún cuando son situaciones intensas emocionalmente. Toman las decisiones en función de sus pensamientos, no solo en función de su estado de ánimo, y muestran sus sentimientos con facilidad (Caruso y Salovey, 2004).

2.3 MINDFULNESS

Si partimos del referente contextual de la época en la que nos encontramos, podemos observar que estas primeras décadas del siglo XXI nos convierten en testigos una realidad: cada vez más las técnicas de mediación oriental están irrumpiendo en la teoría y la práctica de la Psicología, de la Psicoterapia y, en general, de la ciencia occidental.

Analizando esta situación, llegamos a la conclusión de que viene determinada por varias causas. En primer lugar hemos de destacar en la segunda mitad del siglo XX fueron numerosos los jóvenes de occidente que marcharon a países asiáticos, en busca de la novedad y libertad que prometían las filosofías y religiones del lejano Oriente, provocando así que la divulgación de éstas en nuestro entorno geográfico se viese impulsada. A este fenómeno se le sumó la huida de numerosos monjes tibetanos de su país, como consecuencia de la invasión china del Tíbet, en 1951, y la implantación de la *Región Autónoma del Tíbet*. Esta huida originó que en las principales ciudades occidentales se implantasen centros budistas de origen tibetano. En la actualidad, resulta evidente que la comunicación entre Oriente y Occidente se ha visto incrementada y que se produce en ambos sentidos, como parte del fenómeno más general que se suele denominar globalización.

De este modo hemos ido viendo como ambas culturas han compartido tradiciones, propagando así costumbres de la meditación tradicional de oriente, sobre todo del budismo, del hinduismo y del taoísmo.

Por otra parte, en nuestra Psicología se ha producido un avance muy significativo en lo que ha Psicología Cognitiva se refiere, sobre todo en sus terapias. En este ámbito la atención plena parece ser uno de los terrenos más productivos; es posible implantar sus técnicas y que, además, obtengan buenos resultados.

Sabemos que la atención plena no está compuesta únicamente de cognición, pero si que es cierto que lo hace en gran parte ya que la atención y la concentración juegan un papel fundamental. Resulta lógico que, como ya es conocido en el mundo de la Psicología occidental las características básicas de la meditación procedente de oriente, los Psicólogos cognitivos intuyesen las infinitas potencialidades terapéuticas que *Mindfulness* posee, entre otras cosas porque es evidente que, en las propias tradiciones religiosas orientales, los resultados de sus prácticas son inmejorables.

En cuanto al término Mindfulness el primer aspecto que podría llamarnos la atención es el por qué de la utilización de un vocablo en inglés. Cuando aparece un nuevo concepto resulta muy difícil encontrar las palabras adecuadas para transmitir el mensaje que se desea. Una vez que esto se consigue, el desafío se presenta al intentar traducirlas a otro idioma. En el caso del español la tarea no ha sido fácil, por lo que se decidió conservar el término original y evitar así las posibles erratas de traducción y las dudas sobre si realmente los términos traducidos reflejan lo mismo o no.

De este modo el Mindfulness sería una capacidad de la mente para ser conscientes en cada instante de la realidad, en un momento en que la mente y el cuerpo se encuentra en total sintonía. Este fenómeno se lleva a la práctica y entrena a través de la disciplina de la meditación.

Esta práctica es fruto de las tradicionales costumbres que creían en la legitimidad de la propia experiencia como fuente válida de conocimiento. Se basa en el entrenamiento de la capacidad de consciencia en lo que sucede o lo que sentimos a cada instante; detectar cualquier episodio que surja en nuestro vivir o quehacer y ser capaz de aceptarlo sin juzgar; conocernos a nosotros mismos y poder sentir compasión por el otro.

El Budismo, de donde proviene la técnica de la meditación, no es más que el estudio de miles de años de esta observación directa de nuestra mente y de la realidad que nos rodea utilizando la meditación como medio para conseguirlo. El modo de práctica esencial en el budismo es la shamatha-vipashyana, cuya traducción al inglés sería el ya conocido Mindfulness-Awareness y que traducido al castellano vendría a ser atención plena, conciencia plena, presencia plena...entre otras, así como Awareness significaría darse cuenta, conciencia abierta, etc.

En occidente la Psicología comenzó con el estudio de la mente, a través de la introspección, que consistía en que un sujeto observaba su propia mente y daba cuenta de ello. Sin embargo, en el momento de apogeo del paradigma científico se implanta como único método válido el científico, que descarta la mente como objeto de estudio. Este paradigma argumenta que la Psique no es algo observable y que la ciencia debe dedicarse al estudio de los fenómenos observables. Por este motivo la Psicología se centrará en la conducta como objeto de estudio durante mucho tiempo. Actualmente se ha recuperado el objetivo inicial de la Psicología, el estudio de la mente, y ahora, además, si contamos con el método adecuado: la meditación o práctica de Mindfulness.

Podría plantearse el interrogante de si el Mindfulness o la meditación persigan la relajación, la paz... sin embargo, después de lo expuesto anteriormente queda claro que esto no es así. Es evidente que todos esos son, sin duda, resultados posibles de una práctica que más bien busca conocer cómo funciona la mente y la realidad, pero que es algo opcional, por lo que no es entonces, un modo de escapar de la realidad sino que persigue justo lo opuesto; mostrarnos la realidad tal cual es, sacando a la luz las causas de nuestros malestares emocionales o mentales y dando claridad nuestros pensamientos.

El Mindfulness en sí mismo se basa en convertir la experiencia en lo más simple posible, sin que intervengan los estímulos externos, de tal manera que se consiga un control total de la situación que vivamos en ese momento. Se trata por tanto de estar presente en un lugar en el que nada pasa. Estamos solos con nuestra mente: la escuchamos, sentimos, se le da carácter real, se interacciona con ella como si lo que ocurriese fuera cierto, prestando atención a lo que ocurre en ese preciso momento, el cual casi siempre pasa desapercibido por atender a los recuerdos del pasado o las inquietudes del futuro

El pasado pasó y no hay vuelta atrás, el futuro no llega nunca ya que si llega pasa a ser presente, por lo tanto lo único existente realmente es el presente, ese momento en el que la mente el cuerpo y el espíritu pasan a ser uno, es un momento pleno, real, perfecto sencillamente por ser lo que es.

El Mindfulness ha sido definido por muchos autores de diversas formas. Algunas de definiciones más conocidas son:

“Darse cuenta, de la experiencia presente, con aceptación”. (Germer, Ch. 2005, p. 7)

“Prestar atención de manera particular, como propósito, en el momento presente y sin juicios mentales” (Kabat Zinn, J.1994, p.4).

“La capacidad humana universal y básica, que consiste en ser conscientes de los contenidos de la mente, momento a momento” (Simón, V. 2007, p.8)

“Conciencia Plena es mantener viva la consciencia en la realidad presente”. (Hanh,T.N. 1976,p.11).

“Estar frente a la desnuda realidad de la experiencia, observando cada evento como si estuviera ocurriendo por primera vez” (Goleman, D. 1988, p.20).

Como queda reflejado, la mayoría de las definiciones contemplan la atención al momento presente y la conciencia de lo que ocurre (Brown y Ryan, 2003). Ambos fenómenos son necesarios para ser conscientes de las emociones, sensaciones y pensamientos que ocurren en el presente y no en relación con el pasado o el futuro (Roemer y Orsillo, 2003). Estas autoras afirman que el aspecto central del Mindfulness reside en el tipo de contacto que se establece con los eventos privados.

Hayes y Wison (2003) aportan la definición del Mindfulness como un método y lo comparan con otras estrategias tales como la aceptación, la difusión y la exposición interoceptiva, aportando como resultados los objetivos comunes la forma en que estos métodos se solapan.

Como hemos comentado ya en párrafos anteriores, el Mindfulness llega a occidente gracias al interés que en la actualidad despierta todo lo referente a las tradiciones de oriente, y más concretamente a las tradiciones en meditación, como por ejemplo el budismo Zen. De este modo la meditación es considerada como la técnica apropiada para alcanzar esas experiencias de Mindfulness para conseguir disminuir incluso eliminar esos sentimientos de ansiedad a través de estas técnicas de relajación, entrenamiento o experimentación de momentos positivos. Así la finalidad última del Mindfulness será más que ser un fin en sí mismo, ser un medio para alcanzar ese fin deseado.

2.3.1 Elementos y componentes claves del Mindfulness

Una vez llegados a este punto cabe la posibilidad de plantearnos cuáles serían los componentes y elementos claves implicados en la práctica de Mindfulness, es decir, ¿cuáles

son los procesos Psicológicos involucrados en la práctica de los ejercicios detallados anteriormente?

A continuación vamos a ver como son múltiples las propuestas y muy distintas entre ellas, pero sin embargo, parece sencillo conseguir compararlas y establecer similitudes o nexos de unión entre ellas.

Como ya sabemos de más, los elementos claves del Mindfulness propuestos por Germer (2005a, p. 7) son tres: (1) consciencia, dividida a su vez en tres componentes (parar, observar y volver); (2) el momento presente; (3) y aceptación. Se trata de tres elementos interdependientes, es decir, que se influyen unos a otros, mantienen una relación entre ellos.

Revisando las primeras definiciones operativas resaltamos la de Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, Carmody, Segal, Abbey, Speca, Velting, y Devins (2004) en la que se establecen dos tipos de componentes para el Mindfulness, la autorregulación de la atención y la orientación hacia la experiencia.

El objetivo de la autorregulación de la atención sería la selección oportuna de estímulos determinados para lograr el mantenimiento y la re-dirección de la atención, de manera que se incrementaría el reconocimiento de los sucesos a nivel mental mentales en el aquí y ahora.

En cuanto al segundo elemento que proponen por estos autores, la orientación hacia la experiencia decir que implica la adopción de una conducta muy concreta con las experiencias propias en el momento presente. Sería una conducta caracterizada por aspectos como la curiosidad, la aceptación o la apertura. De este modo, mostrándonos curiosos abiertos y aceptando la realidad se aprenderá a no dejarnos llevar por impulsos o reacciones automáticas ante las distintas estimulaciones percibidas.

Germer (2005a) establece como diferentes cualidades de los “Momentos Mindfulness” a : (a) No-conceptual, (b) Centrado en el presente, (c) No condenatorio, (d) Intencional, (e) Observación participante, (f) No-verbal, (g) Exploratorio y (h) Liberador.

De este modo el Mindfulness resulta ser consciencia centrada en el aquí y ahora, no divagando con nuestros pensamientos ni con asuntos relacionados con el pasado o el futuro, sin valorar nada positiva o negativamente, como correcto o incorrecto, etc; Este constructos

siempre conlleva la intención de controlar nuestra atención redirigirla hacia algo cuando se haya evadido hacia otro lugar. Mindfulness no se trata de conseguir ser un observador imparcial de lo que nos sucede, sino que se trata de percatarse de nuestra mente nuestro cuerpo y relacionarse con ellos de un modo muy íntimo. El fenómeno Mindfulness no podría capturarse con palabras porque la consciencia sucede antes de que las palabras alcancen la mente. Se considera que el Mindfulness se caracteriza por ser exploratorio porque está en constante investigación sobre los distintos niveles de percepción del sujeto. Por último se define como liberador porque cada momento de consciencia se provoca una liberación de la angustia condicionada.

Por su parte, Hayes y Wilson (2003) señalan que los elementos más importantes para el Mindfulness son la autorregulación, la exposición, el cambio cognitivo la relajación y la aceptación.

Del mismo modo Kabat-Zinn (2003) consideran que estos elementos serían: No juzgar, tener paciencia, la mente de principiante, la confianza, el no esforzarse, la aceptación y por último tener la capacidad de ceder, haciendo también hincapié en señalar la importancia de las variables compromiso, autodisciplina e intencionalidad durante el entrenamiento.

La concepción de Vallejo (2006) establece como componentes fundamentales a: Centrarse en el momento presente; la apertura a la experiencia y a los hechos; la aceptación radical; la elección de las experiencias; y, el renunciar al control de los pensamientos, emociones, etc.

Por último exponemos la opinión de la meditación vipassana, según la cual los elementos que componen el Mindfulness son tres (Mañas, Sánchez, y Luciano 2008): Síla, haciendo referencia a las normas morales, samadhi, como el control de la mente y pañña como la purificación de la mente. De forma abreviada podemos explicar que para alcanzar pañña debemos entrenar a nuestra mente para no reaccionar de forma aversiva ante los distintos estímulos (sankaras) tanto agradables como desagradables, sucedidos durante la meditación. Así nuestra mente deja de funcionar de forma compulsiva, desapareciendo con ello la torpeza y desarrollándose un gran conocimiento de sí mismo.

2.3.2 Medición del Mindfulness

Un aspecto que se ha desarrollado en paralelo a la discusión conceptual acerca del Mindfulness, es el problema de la medida. Como es común en ciencia, cada definición tiene implicaciones en diferentes niveles, y en especial en los asuntos aplicados. Las diversas definiciones han generado diversas formas de medición; en los últimos años han aparecido una serie de instrumentos de autoreporte dirigidos a evaluar como meta cognición o componentes específicos del Mindfulness como la atención y la conciencia.

La mayor parte de los instrumentos existentes hasta el momento son de lápiz y papel, calificados en escalas likert de frecuencia de ocurrencia de habilidades relacionadas con el Mindfulness. Entre las escalas de mayor uso están el Freiburg Mindfulness Inventory (FMI) desarrollado por Buchheld, Grossman, y Walach (2001) Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (KIMS) de Baer, Smith, y Allen (2004); el Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) de Brown y Ryan (2003), la Cognitive Affective Mindfulness Scale (CAMS) de Feldman, Hayes, Kumar, Greeson y Laurenceau (2007) Toronto Mindfulness Scale (TMS) de Bishop, Lau, Segal, Anderson, Abbey, Devins, y Carmody (2003)., la Philadelphia Mindfulness Scale de Cardaciotto, Herbert, Forman, Moitra y Farrow (2007) y el Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) de Baer, Smiths, Hopkins, Krietermeyer y Toney (2006).

Estas medidas tienen énfasis diferentes y parten de conceptualizaciones del Mindfulness centradas en algunos procesos como por ejemplo la conciencia y la atención en el caso del MAAS, o la conciencia y la aceptación en el caso del Philadelphia. El FFMQ surge como una medida dirigida a integrar los factores que las diversas conceptualizaciones tienen del Mindfulness y es conceptualmente consistente con estas. Este instrumento, conformado por 39 ítems, fue desarrollado con base en el análisis factorial de las cinco medidas de Mindfulness de mayor uso (Mola-Gubbins, 2009) y evalúa la observación, descripción, experiencia sin evaluación-sin juicio, la no reactividad (aceptación) y la acción con conciencia y ha sido utilizado en muestras diversas mostrando buena calidad Psicométrica y validez de contenido y de constructo (Baer, 2010).

En este estudio hemos utilizado *el Inventario de Habilidades de Kentucky Mindfulness* (KIMS; Baer, Smith, y Allen, 2004). Se trata es un instrumento formado por 39 ítems que miden cuatro elementos del Mindfulness: la observación, la descripción, la acción con

consciencia y la aceptación sin valoración. Se trata de una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta (de 1, nunca o pocas veces a 5, siempre o casi siempre). Explicaremos sus características más detalladamente en el apartado de instrumentos del Marco Empírico del presente trabajo

2.4 AUTOEFICACIA

2.4.1 Teoría de la Autoeficacia

El concepto de Autoeficacia posee una especial relevancia en la Psicología actual, tanto en el campo teórico como el práctico. Para desarrollar este término, resulta imprescindible resaltar la figura de Bandura, el cual es considerado como uno de los teóricos más importantes del cognoscitivismo. En 1977, Bandura publicó el artículo denominado “Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” (Autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual), en el que resaltaba que los sujetos conforman autopercepciones acerca de sus propias capacidades. Según este autor, a través de tales autopercepciones los sujetos establecen metas, controlando lo que pueden hacer, lo que repercute directamente en el ambiente.

Más tarde, en 1986, Bandura publicó su libro *Social Foundations of Thought and Action* (Fundamentos sociales del pensamiento y la acción), en el cual presenta su Teoría Cognitiva del Aprendizaje Social, que sitúa estas autopercepciones (y más concretamente, lo que un sujeto se dice a sí mismo, lo que denominaremos con autorreferencias). De acuerdo con Bandura, la información que proporcionan los resultados de las acciones que ejecutan los sujetos altera, en primer lugar, las creencias personales de dichos sujetos, repercutiendo y alterando así el ambiente, ya que en el desempeño posterior de tales acciones contará con las autopercepciones y autorreferencias creadas de acciones anteriores. Este triángulo compuesto por la conducta, el ambiente y los pensamientos, es la base de lo que él llamó *determinismo recíproco*. Según esta afirmación, los sujetos no sólo interactúan con el ambiente, sino que son capaces de modificarlo para así actuar proactivamente.

En base a lo anterior, Bandura establece que la forma en que actúan las personas es el resultado de la percepción de sus creencias acerca de sus capacidades. Entre tales creencias propias, y referido a lo que la presente investigación, están las creencias de Autoeficacia (self-efficacy beliefs), las cuales Bandura (1977) define como “*las creencias en la propia*

capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras". O dicho de otra forma, la Autoeficacia se refiere a la percepción de la confianza de un sujeto en cuanto a la capacidad para realizar una actividad. En relación con lo anterior, la Autoeficacia, dentro del ámbito educativo, es un concepto muy específico que se refiere a la manera en el que el estudiante autoevalúa sus capacidades en relación con las exigencias académicas.

Siguiendo en esta línea, Bandura (1986) añadió además, al concepto de Autoeficacia, las variables de la elección de tales actividades, el esfuerzo que conllevan y la persistencia de los sujetos para realizarlas. De acuerdo con esto, un estudiante con ideas dudosas acerca de sus capacidades de aprendizaje, tiene también una baja Autoeficacia y ello conllevará la evitación de ciertas actividades. Sin embargo, un estudiante que posea alta Autoeficacia, presenta un compromiso más alto con las actividades encomendadas y además, presenta mayor involucración y persistencia, sin tener en cuenta las posibles dificultades que puedan surgir en el transcurso de la ejecución de tales actividades.

Sabiendo esto y relacionándolo con las conexiones entre pensamiento, conducta y ambiente, las fases que un estudiante aborda para conformar su Autoeficacia, son las siguientes: a) el estudiante decide sumergirse en la realización de determinadas tareas (conductas), b) interpreta y analiza los resultados de tales conductas, y c) utiliza las conclusiones obtenidas para desarrollar sus creencias acerca de su capacidad (Autoeficacia) para volver a realizar tareas semejantes en un futuro, actuando pues de acuerdo a las percepciones obtenidas anteriormente. Por lo tanto, se puede afirmar que las creencias de Autoeficacia afectan directamente al rendimiento académico.

Finalmente y de acuerdo con lo anterior, la Autoeficacia afecta a la conducta humana (y en este caso, en la conducta de los estudiantes) en tanto que: a) influye en las decisiones que hacen los estudiantes y las conductas que llevan a cabo para ejecutarlas, b) motiva al estudiante a emprender tareas con un sentimiento de confianza y altas competencias, evitando a su vez las tareas en las que no se den estos sentimientos, c) calcula el grado de esfuerzo que necesita el estudiante para realizar la tarea, y d) anuncia cuánto tiempo será perseverante el estudiante en su realización.

2.4.2 Fuentes de la Autoeficacia

En relación con todo lo anterior, la Autoeficacia es fruto de cuatro de la conexión entre cuatro fuentes principales (Bandura, 1986): a) las experiencias anteriores; b) la experiencia vicaria; c) la persuasión verbal, y c) los estados fisiológicos.

Las experiencias anteriores, sobre todo las referidas al éxito o al fracaso, conforman la fuente principal de la Autoeficacia, ejerciendo así la mayor influencia sobre la conducta del ser humano (Bandura, 1986). Eso es así en tanto a la medida en que los sujetos interpretan los efectos de sus acciones. Así, pueden darse resultados exitosos que aumenten la Autoeficacia, o fracasos que la disminuyan. Dentro del ámbito académico, esta postura tiene implicaciones muy importantes ya que, según esto, el trabajo de los profesionales de la educación sería más útil si se dirigiera a conformar creencias de Autoeficacia en los estudiantes acerca las competencias de los mismos como estudiantes. Para ello, es necesario crear estrategias que aumenten la confianza en el desempeño de las actividades propias de la adquisición del aprendizaje.

En segundo lugar y con respecto a la segunda fuente de la Autoeficacia, las experiencias vicarias, destacan en la influencia que ejercen en cuanto a de Autoeficacia del sujeto. En el caso de los estudiantes, éstos pueden observar cómo actúa otros estudiantes, qué consecuencias tienen sus acciones y en qué medida pueden realizar tales acciones. A través de ello, los estudiantes pueden reforzar sus expectativas, relacionando lo observado con su propia conducta. Pero esta fuente depende, además, de otros factores como las similitudes que pueden existir entre el sujeto que observa y el modelo en cuestión, además del número de modelos, la variedad de los mismos, el grado de poder de éste y la igualdad existente entre los propios problemas y los observados. Por todo ello, la influencia de esta fuente es más débil que la anterior, aunque resulta un punto clave cuando el sujeto, en este caso el estudiante, no se siente con suficiente seguridad y duda de sus propias capacidades, o cuenta con experiencias anteriores en las que destaca el fracaso.

La tercera fuente a la que nos referimos se describe como la persuasión verbal (o social). Es decir, los sujetos crean y desarrollan su Autoeficacia en función de lo que el entorno le transmite. En el caso del estudiante, se nutre de los comentarios de sus profesores, de su familia y de sus amigos. La retroalimentación positiva por parte de estos núcleos puede elevar la Autoeficacia del estudiante, aunque esto solo suponga un estado temporal si

las acciones que realiza el estudiante para alcanzar sus objetivos no obtienen los efectos programados. Si tenemos en cuenta las dos fuentes anteriores, la persuasión verbal influye aún menos en la Autoeficacia, dependiendo también según Maddux (1995), el tipo de personas que persuaden, teniendo en cuenta factores como la capacidad de persuasión y la confianza entre los sujetos.

Por último, los sujetos reciben información por parte de las reacciones fisiológicas que el ser humano experimenta cuando se ve obligado a realizar determinadas acciones. El estrés, nerviosismo la ansiedad supone un factor que influye sobre los pensamientos y sentimientos de los individuos. Esto es así en tanto que tales sensaciones se asocian a una percepción de uno mismo pobre, baja en cuanto a competencia se refiere, muy cercana al fracaso. En este sentido, los estudiantes pueden hacer un cálculo de su Autoeficacia en función de su estado emocional.

Descritas las cuatro fuentes es importante resaltar que todas ellas no influyen de manera automática en la Autoeficacia de los sujetos, y más concretamente, de los estudiantes. Es necesario que exista una apreciación cognitiva (Bandura 1986). Es necesario que el estudiante combine lo que percibe en cuanto a sus capacidades, al grado de dificultad de las tareas encomendadas, el esfuerzo que las mismas conllevan, cuánta ayuda será necesaria para el desempeño de las mismas, las experiencias anteriores en cuanto a fracaso y éxito y el modelo que persuade al estudiante en cuestión (Schunk 1995).

2.4.3 Factores que afectan la Autoeficacia.

Hasta ahora se han mencionado aspectos que se relacionan con la manera en que la Autoeficacia se construye. Pero es necesario abordar también los factores que hacen que la Autoeficacia sea más o menos alta. En cuanto a ello y según (Schunk, 1995), tales factores se traducen en a) en la creación de metas, b) en la manera de procesar la información la información, c) en los modelos que producen la persuasión anteriormente nombrada, d) en la retroalimentación que los núcleos cercanos puedan ofrecer y en d) los premios que se obtengan una vez alcanzada la meta.

Establecer metas es un proceso cognitivo que parece afectar a los logros alcanzados (Bandura 1988). En cuanto a los estudiantes, establecer metas de manera autónoma significa experimentar un alto grado de Autoeficacia para alcanzar las mismas, estableciendo

así un contrato de esfuerzo para ello. Esto podría traducirse, por ejemplo, en la asistencia a clase, concentrando la atención en los contenidos, intentando así que la información quede recordada. En este proceso, la Autoeficacia surge cuando el estudiante advierte que está alcanzando la meta fijada, creando sentimientos de positivos en cuanto a la autodefinición de una persona capaz (Elliot y Dweck, 1988). Al igual que se comentaba anteriormente, es importante que los profesionales de la educación produzcan una retroalimentación hacia el estudiante en cuanto a los progresos que éste efectúa. Este comportamiento eleva la Autoeficacia del estudiante, aumentando a su vez la motivación y generando un exitoso aprendizaje (Schunk, 1995).

La forma en la que los sujetos procesan la información es otro de los factores que intervienen en la Autoeficacia. En relación a él, diversos investigadores han examinado cómo los sentimientos y percepciones acerca de una tarea afectan a la Autoeficacia. Si un estudiante percibe que existe una gran dificultad para realizar una tarea, o simplemente, para comprender los contenidos inmersos en ella, éstos pueden experimentar bajos niveles de Autoeficacia si los comparamos con estudiantes que manejan de una manera eficiente estos procesamientos cognitivos (Schunk, 1989b). Con respecto a este último ejemplo, los estudiantes que se enfrentan mejor a estas tareas, aumentan su Autoeficacia conforme se está llevando a cabo la misma, ya que ellos mismos perciben el proceso de aprendizaje e identifican que comprenden la tarea, aumentando también la motivación para llevarla a cabo.

En lo que respecta a la influencia que ejercen los modelos sobre la Autoeficacia, diversos estudios realizados por Zimmerman y Ringle (1981) demuestran que los sujetos que observan a modelos que suscitan alta confianza obtuvieron puntuaciones más altas de Autoeficacia en comparación con otros niños que, aunque más persistentes, también carecían de optimismo. Además, los datos obtenidos de esta investigación demostraron que aún aumenta más la Autoeficacia cuando los modelos observados se traducen en iguales (Schunk, 1995).

Finalmente y en cuanto al último factor a nombrar, la retroalimentación es un punto clave para elevar o disminuir la Autoeficacia. Lo que el estudiante recibe en cuanto al desempeño de sus tareas, supone que conozca el porqué de su éxito fracaso. Cuando éste asocia el logro con el esfuerzo, la Autoeficacia aumenta. Un ejemplo de lo comentado lo ofrece Schunk (1992), el cual determinó que alumnos que enlazaron su esfuerzo con las

metas alcanzadas (ejemplo de retroalimentación: “el esfuerzo ha valido la pena, bien hecho”) tuvieron puntuaciones mucho más altas en Autoeficacia y motivación que los alumnos a los que se le retroalimentó con logros a largo plazo (ejemplo de retroalimentación: “lo harás mejor la próxima vez”).

2.4.4 Dimensiones de la Autoeficacia.

El concepto de Autoeficacia gira en torno a tres variables: la magnitud, la fuerza y la generalidad.

En cuanto a la magnitud, se relaciona con el gradiente de dificultad que un sujeto cree que puede superar. Por ejemplo, en qué grado es capaz una persona de no comer cuando no tiene comida delante y se encuentra en un estado relajado en comparación con otra que se encuentra ansiosa y con la comida cerca.

Con respecto a la fuerza, se refiere al grado de decisión de una persona de cara a la realización de una tarea determinada. Por ejemplo: un estudiante puede demostrar una convicción absoluta a la hora de realizar y aprobar un examen mientras que otro puede dudar el éxito con el que ejecute el mismo.

Para terminar, la generalidad de la Autoeficacia se define como la medida en el que los éxitos o fracasos de experiencias anteriores se relacionan con otras actividades, tareas, contextos o conductas similares. Por ejemplo: si un estudiante se dispone a realizar un examen que ya ha realizado con anterioridad y cuenta con confianza, podrá controlar la ansiedad que le produce esta tarea, demostrando así una auto-confianza en la realización de dicha tarea.

2.5 SATISFACCIÓN CON LA VIDA

El estudio de este constructo denominado “Bienestar Psicológico” (o Satisfacción con la Vida) ha sido objeto de estudio de múltiples disciplinas, relacionándose con distintas variables contextuales, como son la calidad de vida y la felicidad. En cuanto a ésta última, se ha considerado íntimamente relacionada además con el trabajo satisfactorio. Como afirma Díaz Llanes (2001), el concepto de bienestar asociado a la felicidad empezó a ser estudiada hace, aproximadamente, treinta años. Dichos estudios abordan una dimensión cognitiva (en relación con la satisfacción vital total o por áreas) y una afectiva (en relación con el número

y grado de emociones negativas y positivas). En esta línea, las relaciones entre dichos estados afectivos y el bienestar se hace patente en distintas investigaciones en las cuales se evalúa, además, estados de ansiedad y depresión dentro de los resultados de bienestar (Argyle, 2001; Ebert, Tukcer y Roth, 2002).

Dentro de las aportaciones de la Psicología Cognitiva, distintos autores se refieren a la felicidad en relación con la Satisfacción con la Vida. En relación con Ryan y Deci (2001), ambos afirman que no es posible igualar los términos de felicidad y bienestar, ya que su definición puede impedir generar técnicas de medición exacta. Dichas conclusiones son derivadas de las perspectivas hedónicas y eudomónicas que se refieren al concepto de bienestar como bienestar subjetivo, el cual aglutina emociones positivas y ausencia de emociones negativas, así como el logro de metas valoradas. Por ello, en la definición del constructo de bienestar se suma el desarrollo del potencial individual, enmarcándola dentro de la Psicología Positiva. Dentro de este pensamiento se encuentra Ingleheart (1997) que concluye que las personas que se auto-realizan, dejando de lado sus necesidades materiales, están verdaderamente satisfechas.

Para la definición del concepto de Bienestar Psicológico, es necesario contar con el modelo multidimensional, el cual engloba distintos componentes que se relacionan con el desarrollo humano. Éstos son la autonomía, la auto-aceptación, las relaciones positivas con demás, el dominio ambiental, el propósito en la vida y crecimiento personal. En relación a este modelo, el desarrollo del Bienestar Psicológico se efectúa a través del ciclo vital, conceptualizado como un objetivo encaminado a la perfección del desarrollo humano (Ryff y Singer, 2001).

Autores como Victoria y González (2000) establecen el Bienestar Psicológico como un sinónimo del bienestar subjetivo. También, establecen al igual que Ryff (1995) que la relación entre los objetivos de un individuo y sus expectativas es de vital importancia para alcanzar el Bienestar Psicológico, a lo que Lekes, Powers, Koesther y Chicoine (2002) añaden que además los individuos se sienten competentes (ver también, Kennan y Elliot, 1999).

Por otro lado y dentro de la relación del Bienestar Psicológico con la calidad de vida, es necesario tener en cuenta los estudios y análisis de Carpio, Pacheco, Flores y Canales

(2000), los cuales relacionan la dimensión Psicológica de la calidad de vida con dicho constructo. Por otro lado, la calidad de vida está, a su vez, relacionada con los elementos contextuales de las sociedades, entendiendo éstos como la cultura y la estructura, además de los cambios que se desprenden del desarrollo vital (ver, por ejemplo, Davis 1998; para profundizar en el análisis de los cambios con el ciclo vital ver Casares, 2000; Lang y Carstensen, 2002, Montenegro y Laguna, 1997 y Cheng, 2004; Helgeson, 2003 y Militana y Kraus, 1998, en el tema del apoyo social, y Hart, 1999, en el tema del trabajo).

Si relacionamos el concepto de bienestar con el de salud mental, Compton, Smith, Cornish y Qualls (1996) revisan tanto las aportaciones referidas al crecimiento personal, al bienestar subjetivo y las teorías de la personalidad resistente al estrés. Todas ellas establecen que los predictores de la salud mental no son otros que el autoconcepto positivo, el sentido de autonomía, el apoyo social y el locus de control interno.

Finalmente, en cuanto a la motivación y resiliencia, son muchos los autores que han establecido que tan concepto resulta predictor del Bienestar Psicológico, ya que los sujetos con altos niveles de motivación, son más competentes a la hora de alcanzar metas (Cassidy, 2000; Griffith y Graham, 2004; Sheldon y Elliot 1999; Sheldon, Elliot, Kim y Passer, 2001). Sin embargo, autores como Wrosch, Scheier, Carver y Schulz (2003) establecen que abandonar las metas cuando éstas resultan inalcanzables también es importante para el constructo en cuestión, ya que la autorregulación dentro del ciclo vital es determinante para alcanzar la satisfacción. En cuanto a la resiliencia, se relaciona con la predicción de los posibles resultados negativos con el fin de evitarlos, manteniendo las competencias de uno mismo de tal manera que no se genere estrés (Carver, 1998; Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla, s.f.) A pesar de que en diversos estudios no se establece claramente la relación entre los conceptos nombrados, es obvio que la propiedad de la resiliencia es esencial para el bienestar.

Además de la bibliografía revisada, resultan múltiples las evidencias de los distintos factores que inciden en el Bienestar Psicológico. En cuanto a los estudios realizados por Kevin, Hershberger, Russell y Market (2001) y Cutrona, Russell, Hessling, Brown y Murry (2000) se afirma que existe una relación entre salud, apoyo social, integración social y bienestar, haciendo especial hincapié en este último aspecto, en el cual se incluyen las relaciones familiares, estudiadas por Cassidy (2000), García Hoyos (2002) y condiciones de

pareja (Escribá, 2001). Además, diversos autores han relacionado el Bienestar Psicológico con las características de la personalidad (Avia y Vázquez, 1998; Costa y McCrae, 1980; DeNeve y Cooper, 1998; Fajn, 1999; Larsen y Ketelaar, 1991; Magnus y Diener, 1991; Peterson, 2000; Schmuttle y Ryff, 1994; Wrosch y Scheier, 2003).

Para terminar, es esencial recurrir a la anotación de Compton (2001) el cual establece que la definición de bienestar está vinculada a valores, lo cual no establece que sean absolutamente necesaria las investigaciones empíricas sino que más bien resalta la importancia de las bases históricas, hermenéuticas y fenomenológicas. Por ello se puede decir que el Bienestar Psicológico tiene como características que es un concepto sujeto a lo subjetivo, a lo evolutivo y a lo multidimensional, teniendo en cuenta además el contexto que lo desarrolla o limita.

Perspectivas y Medidas del Bienestar Psicológico

Como se ha expuesto con anterioridad, desde un punto únicamente subjetivo es bastante sencillo identificar el grado propio de felicidad o bienestar. Pero alcanzar conclusiones más concretas desde una perspectiva más rigurosa se convierte en algo más complicado (Ryan y Deci, 2001). Desde los últimos años, los distintos estudios han concluido en establecer dos tipos de perspectivas: el hedonismo y la eudamonia.

Epicuro es el representante de la primera de las perspectivas nombradas, siendo sus raíces eminentemente griegas (McMahon, 2006). Lo esencial de esta perspectiva que el bienestar se basa en la experimentación de la mayor cantidad de placer, siendo la felicidad el resultado de los instantes placenteros. Dentro de la Psicología actual, este concepto ha pasado a denominarse bienestar subjetivo, el cual engloba el balance afectivo y la satisfacción vital percibida. La primera de ellas se refiere al número de emociones positivas y negativas. En cambio la segunda se refiere a un concepto más estable y relacionado con componentes cognitivos (Lucas, Diener, y Suh, 1996). Aunque tales conceptos pueden entenderse como elementos separados y temporales, ambos se enmarcan dentro de una perspectiva más hedónica (Vázquez, 2009a).

En cuanto a la segunda perspectiva, se considera el Bienestar Eudamónico como complementaria a la primera perspectiva desarrollada. En su *Ética a Nicómaco*, Aristóteles invita a los sujetos a desarrollar su vida de acuerdo a su Daimon, entendido este como el

modelo de perfección al que los sujetos aspiramos, lo cual inspira el sentido de la vida. Para llegar a esa perfección, se realizan una serie de esfuerzos que, una vez alcanzados, darán lugar a la Eudaimonia, o lo que es lo mismo, un estado óptimo de bienestar (Avia y Vázquez, 1998).

Descrito lo anterior, ¿de qué manera se puede evaluar dicha perspectiva? La ya mencionado Carol Ryff, estableció el ya nombrado modelo multidimensional ligado a un cuestionario (Ryff 1995) que engloba seis conceptos diferentes en referencia al bienestar. Cada uno de ellos conforma una dimensión en el que las personas deben realizar un esfuerzo para llevar su conducta de manera positiva (Keyes, Shmotkin, y Ryff, 2002; Ryff y Keyes, 1995). Tales dimensiones se refieren a lo que ya se describió con anterioridad: auto-aceptación, relaciones positivas con otros sujetos, control ambiental, autonomía, propósito en la vida y crecimiento personal.

Para concluir, la definición de este constructo, ya sea desde cualquiera de sus dos perspectivas, está aún en sus comienzos. Aunque son grandes los avances realizados y la teoría aportada, aún existen autores que difieren de la posibilidad de trasladar las aportaciones del campo de la Filosofía, al de la Psicología (Biswas-Diener, Kashdan, y King, 2009).

2.6 EMPATÍA

2.6.1 Conceptualización de Empatía

En el estudio de la conducta del ser humano, la Empatía ha sido un punto clave, un aspecto fundamental que capta el interés tanto de la Psicopatología (Letourneau, 1981) como la de diversas investigaciones acerca de la conducta prosocial (Coke, Batson y McDavis, 1978).

El hecho de que existan diversas teorías sobre la Empatía pone en evidencia la dificultad de consensuar lo que la misma significa. En cuanto a esto, el principal problema para que exista este consenso es que la Empatía está formada por múltiples componentes, siendo un constructo demasiado amplio. Tales aspectos serán abordados más adelante. Antes, es necesario realizar un recorrido sobre la evolución de este complejo término.

El término “Empatía” fue utilizado por primera vez en el siglo XVIII en palabras de Robert Vischer (citado en Davis, 1996) con el término alemán “Einführung”. Pero hasta 1909 no se acuñó tal término. Fue Titchener (citado en Davis, 1996) quien, valiéndose de la etimología griega (εμπάθεια) dio forma a lo que hoy en día se conoce como “Empatía”. Tanto un autor como otro siempre se refirieron a este término como la cualidad de ponerse en el lugar con otro, aspecto que anteriormente habían señalado personalidades como Leibniz y Rousseau (citado en Wispé, 1986) como cualidad indispensable para poder llegar a ser un ciudadano modelo.

Pero este constructo no siempre ha permanecido estático. En el s. XX aparecen nuevas definiciones. Por ejemplo, Lipps (citado en Wispé, 1986) afirma que tal fenómeno surge de una “imitación interna que tiene lugar a través de una proyección de uno mismo en el otro”. Por otra parte, Köhler (citado en Davis, 1996), el cual se considera uno de los primeros autores que estudiaron la Empatía a través de un enfoque cognitivo, establece que la misma se basa en comprender los sentimientos de otras personas. Posteriormente, Mead (1934) completa los estudios del autor citado añadiendo que tales acciones se corresponden con la adopción del punto de vista del otro.

El cambio más importante que se produjo en cuanto a este término vino de manos de Dymond en el año 1949 cuando introdujo el término “role-taking” (lo que viene a traducirse como adopción de perspectiva) a partir de las aportaciones de autores anteriores. Finalmente, Hogan (1969) resumió la Empatía como un intento de comprensión de los estados mentales de los otros. Estas afirmaciones se ven reforzadas por estudios recientes que demuestran, entre otras evidencias, que las personas diagnosticadas con el síndrome autista presentan deficiencias en este término que es la Empatía (Sharmay-Tsoory, Tormer, Goldsher, Berger y Aharon-Peretz, 2004; Elliot, Völlm, Drury, McKie, Richardson y Deakin, 2006).

Hasta este momento, tales estudios se enmarcaban en una visión cognitiva de la Empatía, en las que a la vez podían tenerse en cuenta dos tipos de procesos: imaginarse a uno mismo en la situación del otro o ponerse en el lugar del otro, imaginando ser la otra persona. En este sentido Stotland (1969) en sus estudios evidenció que los humanos sienten ansiedad cuando se imaginan a uno mismo en situaciones ajenas, comparándolo con los sentimientos y sensaciones experimentadas imaginando el contexto de otra persona. En relación con esto, Davis (1996) en sus estudios demostró que este grupo de personas capaces

de sentir ansiedad imaginándose en una situación ajena, puntuaban más alto en cuanto a la perspectiva de ocupar el lugar del otro. De igual manera, existen evidencias de que este componente cognitivo de la Empatía se relaciona de manera inversa con la agresividad en los humanos (Richardson y Malloy, 1994).

Como se mencionaba con anterioridad, todos los autores hasta ahora citados se encuentran dentro de un enfoque cognitivo de la Empatía, el cual se encuentra muy cerca del constructo de la teoría de la mente, desarrollado por Gallagher y Frith (2003) y definido como la capacidad humana de explicar y predecir la conducta de uno mismo y de las demás personas asignándoles estados mentales independientes (pensamientos, sensaciones y creencias).

Pero a la Empatía no sólo se le atribuye un solo componente, el cognitivo, sino también uno afectivo (los cuales desarrollaremos más adelante). Terminando los años 60 comenzó a concederse más importancia al componente afectivo de la Empatía, asociando tales acepciones a un sentimiento relacionado con experiencias anteriores. El ya mencionado autor llamado Stotland (1969) es considerado como uno de los pioneros en situar la Empatía en un enfoque afectivo, definiéndola como *“la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción”* (1969, p.272). Existen otros autores en la misma línea, como Hoffman (1987) el cual describe la Empatía como una forma de responder de manera afectiva ante la situación de otra persona. Dentro de esta misma visión, Mehrabian y Epstein (1972) definen la Empatía como otro tipo de respuesta emocional, en este caso, vicaria, que se adquiere ante experiencias emocionales que no son propias (se siente lo que se supone que la otra persona siente). Dentro de este enfoque existe una importante aportación de manos de Wispe (1978), quien advirtió que los aspectos positivos de las emociones son un concepto a incluir en el constructo de la Empatía. Dicha aportación ha sido recogida y estudiada por Royzman y Rozin (2006) con el término symhedonia.

En contraposición a los autores que describen la Empatía desde un enfoque cognitivo, se encuentran los que definen la Empatía desde una perspectiva situacional.

Pero al igual que en el enfoque desarrollado con anterioridad, fue Batson (1991) quien estableció un punto clave, afirmando que la Empatía aborda sentimientos de compasión e

interés por los estados emocionales ajenos, los cuales confluyen en la creación de la conciencia plena del sufrimiento del otro. Como resulta evidente, esta afirmación desplaza los aspectos cognitivos de la Empatía, alegando la necesidad de elementos situacionales específicos. Para evaluar este enfoque, son muchos los autores que han elaborado distintos estudios. Por ejemplo Coke, Batson y McDavis (1978) en sus estudios, creaban un estímulo emocional y evaluaban los sentimientos que se experimentaban a través de un inventario. También Igartúa y Páez (1998) realizaron estudios de este tipo, evaluando la medida de identificación con personajes de ficción a través de una pequeña proyección. Este último trabajo es destacable ya que es el primero que engloba los dos enfoques que se vienen desarrollando: el cognitivo y el afectivo de la Empatía, aunque siempre partiendo de una perspectiva situacional.

Como resulta obvio, la manera de evaluar cada uno de los enfoques es totalmente distinta. Por un lado, la Empatía puede evaluarse a través de autoinformes (enfoque cognitivo) pero por otro lado, existen evaluaciones a través de la demostración de las experiencias emocionales de un sujeto en una situación específica (enfoque afectivo). Siendo esto así, resulta interesante aglutinar estas dos perspectivas a la hora de estudiar este constructo. Esta idea no es otra que la que propusieron Salovey y Mayer (1990), los cuales afirmaron que para identificar correctamente la Empatía, es necesario no sólo captar las actitudes en cuanto a respuestas emocionales, sino también las competencias y/o habilidades en relación a ellas.

2.6.2 Enfoques Cognitivos y Afectivos de la Empatía

Como se ha desarrollado en el apartado anterior, la Empatía había sido el centro de diversos estudios hasta 1980, sin que existiera un consenso de este constructo. Estas diferencias se daban por los dos enfoques ya mencionados: el enfoque cognitivo y el afectivo, los cuales guardan diferencias que pueden considerarse complementarias. Por ello, a partir de este momento comienza a trabajarse una visión que integre tales dos enfoques de la Empatía, teniendo en cuenta todos sus componentes. De esta manera, Davis plantea una visión del constructo de Empatía multidimensional, además de proponer un nuevo instrumento para medir el mismo. Es hecho marcó un hito en el desarrollo de este concepto (Davis, 1980).

Años más tarde, Eisenberg (en Eisenberg y Strayer, 1987) estableció una división formal entre las distintas perspectivas de la Empatía: la perceptual, la cognitiva y la afectiva. En base a esto, la perspectiva perceptual se entiende como la capacidad de un sujeto de representarse a sí mismo en la situación del otro teniendo en cuenta su localización. Esta perspectiva se evalúa en función de las tres montañas de Piaget (ver Schaffer, 2002). En segundo lugar, la perspectiva cognitiva se entiende como la habilidad de representarse a uno mismo los pensamientos del otro y los motivos por los que se han generado esos pensamientos. Finalmente, la perspectiva afectiva hace referencia a la inferencia de las emociones del otro (Davis, 1996).

Como se ha podido comprobar, esta nueva visión aborda aspectos cognitivos y afectivos, lo cual impulsó investigaciones que tuvieron como meta la comprobación de la relación entre los distintos componentes de la Empatía. Esto llevó a resultados contrapuestos: por un lado, se llegó a la conclusión de que tales enfoques eran independientes el uno del otro (Mill, 1984; Smither, 1977; Gladstein, 1983) mientras que por otro lado, se encontraban otros autores que defendían lo contrario (Hoffman, 1984).

Partiendo de esta integradora visión de la Empatía, Davis (1980) concluye que este constructo es multidimensional, e incluye componentes diferenciados aunque los mismos guarden relación entre sí. Por un lado, dentro de la dimensión cognitiva distingue *la fantasía*. Ésta está referida a la identificación de un sujeto con distintos personajes, así como el grado de adopción de sus perspectivas (perspectiva cognitiva).

Por otro lado y dentro de la dimensión afectiva este autor propone otras dos escalas. Por una parte está la angustia empática, referida al grado de compasión y/o preocupación por los otros sujetos. Por otro lado y dentro de esta dimensión afectiva se encuentra la aflicción personal, referida directamente al grado de ansiedad que un sujeto experimenta al observar un suceso desagradable ajeno. Con respecto a ésta última, sus resultados en las distintas escalas no se refieren, en su totalidad, a la Empatía sino a un alto grado de emocionalidad, proporcionando pues unos datos realmente confusos.

Fue este mismo autor, Davis (1996) el que con posterioridad propuso el Modelo Organizacional para explicar los procesos de la Empatía, distinguiendo antecedentes, procesos y consecuentes de la Empatía.

En cuanto a antecedentes, se definen como las relaciones con las características de la persona que va a experimentar dicha Empatía, teniendo en cuenta la situación. En tales antecedentes se pueden llevar a cabo tres procesos, denominados según el coste cognitivo: a) bajo (reacciones circulares Primarias), b) medio (condicionamiento clásico) y alto (adopción de perspectiva). A su vez, estos procesos se pueden dar en relación con diferentes respuestas. Éstas pueden ser intrapersonales o interpersonales. Las primeras pueden relacionarse con lo afectivo o no afectivo (bien sea preocupación o emisión de juicios), mientras que las segundas pueden referirse a los actos de ayuda.

Sin embargo, es el mismo Davis (1996) quien realiza críticas a su propio modelo, advirtiendo que únicamente existen relaciones unidireccionales entre los distintos elementos que menciona. Además, señala un elemento importante: no tiene en cuenta las características personales que expresa la Empatía. Además de esta crítica, se pueden añadir otras, como que únicamente realiza una clasificación de procesos y respuestas, sin que establezca el tipo de conexiones que se deben establecer en los mismos para que aparezca una reacción empática.

A pesar de las distintas deficiencias que pueden encontrarse en esta propuesta, no podemos olvidar que es el primer autor que aglutina las propuestas de autores anteriores. Fue Davis y no otro el que supo unir dos enfoques inicialmente contrapuestos, los cuales se consideran en la actualidad complementarios e interrelacionados. Por todo ello, la definición de Empatía más aceptada en la actualidad es la proporcionada por Davis (1996): “conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” (p.12).

Llegados a este punto, es importante destacar que a partir de los 90, el estudio de la Empatía se aborda desde la perspectiva de la IE (Inteligencia Emocional). Este término fue introducido por Salovey y Mayer (1990) aunque fue Goleman (1995) quien lo popularizó (ver Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). El modelo de Mayer y Salovey (1997) desarrollan y explican la IE como un constructo formado por la percepción, la facilitación, la comprensión y la regulación emocional, entendidas éstas como cuatro capacidades relacionadas con la percepción y la comprensión de la Empatía, siempre dentro del enfoque cognitivo, por lo que este modelo no da opción a contemplar los aspectos afectivos que la completan (ver Zaccagnini, 2004).

Pero este no es el único modelo que aborda la IE. Por ejemplo Baron (1997, 2000) en su modelo de Inteligencia socioemocional (ESI, emotional-social intelligence model), afirma que la Empatía se define como habilidades interpersonales, entendida como la capacidad de entender y comprender de manera consciente los sentimientos y emociones ajenas. De nuevo encontramos que estas definiciones se dan desde un enfoque meramente cognitivo.

En definitiva, resulta evidente que el marco en el que se encuadra la Inteligencia Emocional es favorecer para estudiar la Empatía y los componentes que la construyen, pero como también se ha podido advertir, los modelos anteriormente descritos limitan el constructo al abordar únicamente la Empatía como una capacidad cognitiva, sin tener en cuenta los aspectos emocionales de la misma (Salovey y Mayer, 1990).

2.6.3 Instrumentos que miden la Empatía

En cuanto a cuestionarios, la primera escala que tuvo una clara importancia fue la de Dymond (1949). Para aplicar este instrumento, se necesitan dos horas. Dicha escala está compuesta por dos sub-escalas, una referida a uno mismo y la otra referida a un sujeto ajeno. Para obtener la puntuación global se deben puntuar una serie de adjetivos recogidos en estas escalas, de manera que el resultado se traduzca en una aproximación de la habilidad de una persona para ponerse en el lugar de la otra.

Más tarde, en 1969 y con el objetivo de corregir las limitaciones del instrumento anteriormente nombrado, Hogan creó la escala EM. Debido a su bajo coste y el poco tiempo que era necesario para aplicarla, fue la que tuvo más utilidad durante estos años.

Otro instrumento que posteriormente ganó relevancia fue el QMEE (Questionnaire Measure of Emotional Empathy; Cuestionario de Medida de la Empatía Emocional) desarrollado por Mehrabian y Epstein (1972). Este instrumento consta de una escala, que recoge 33 ítems. Cuenta con adecuadas garantías Psicométricas (tanto en la fiabilidad como en la validez) pero engloba sub-escalas que son redundantes. A diferencia de otros instrumentos, éste se basa en el enfoque emocional de la Empatía. Tal instrumento fue mejorado en 1996 con el desarrollo de la Balanced Emotional Empathy Scale (BEES) por Mehrabian, elevando ligeramente el índice de consistencia interna (en Mehrabian, 1997a).

Por otra parte, Caruso y Mayer (1998) completaron la definición dada por Mehrabian, creando otra medida de Empatía emocional. Entre las distintas sub-escalas que

componen este instrumento, la referida al contagio emocional es la que menos se relaciona con sus otras sub-escalas. No obstante, el instrumento cuenta con buena fiabilidad, aunque su validez convergente sólo se ha confirmado con el QMEE (Mehrabian y Epstein, 1972).

El anterior autor mencionado, Davis (1980), desde la perspectiva multidimensional de la que parten sus estudios, expuso la medición del constructo al que se refiere este apartado a partir del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI, 1980). Al igual que otros instrumentos, la escala cuenta con fiabilidad y validez correctas (Choplan, McCain, Carbonell, y Hagen, (1985). Sin embargo, Davis (1980; 1983) advirtió que la sub-escala referida a la angustia personal no se relacionaba con el resto de componentes del constructo. Inicialmente, la muestra utilizada por Davis se reducía, únicamente, a estudiantes universitarios, aunque actualmente se cuenta con estudios con diferentes tipos de muestra. En cualquiera de los dos casos, la escala presenta propiedades Psicométricas aptas, aunque, como afirma Cliffordson (2001), tales propiedades son más elevadas en muestras de estudiantes.

Otra escala destacable es el Empathy Quotient (EQ) de Baron-Cohen (2003) que aborda, también, la perspectiva multidimensional de Davis, formada por dos sub-escalas: sub-escala cognitiva y sub-escala de reactividad emocional. A las mismas, añade la sub-escala de habilidades sociales, la cual posee altas propiedades Psicométricas como afirman Muncer y Ling (2005).

Dentro de la misma perspectiva y en relación con el habla hispana, podemos destacar el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA, López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008). Dentro de las sub-escalas que componen este instrumento, se encuentra la referida a la comprensión emocional, teniendo en cuenta la diferenciación de Eisenberg y Strayer (1987). La diferencia de este instrumento en relación con instrumentos anteriores es que relaciona el sentimiento de la Empatía como una respuesta emocional positiva, relacionada con experiencias anteriores positivas.

Desde la perspectiva situacional también se pueden mencionar diversos instrumentos. Por un lado está el Índice Español de Empatía (Oceja y Jiménez, 2007). Tal instrumento es una adaptación al español creada por Batson, Fultz, Vanderplas e Isen (1983). El mismo consta de 25 términos referentes a distintas emociones y sentimientos. Al

sujeto al que se le aplica este instrumento debe señalar en qué grado experimenta la emoción o sentimiento descrito, dentro de una escala que va del 1 al 7. Para su puesta en marcha, es indispensable utilizar un estímulo previo de contenido emocional. Dicho instrumento ha demostrado una alta fiabilidad, definiendo su consistencia interna un valor alpha de 0,9.

En relación a lo anterior, existe la Escala de Empatía e Identificación con los personajes (Igartua y Páez, 1998). Este instrumento cuenta con 17 enunciados en las que el sujeto ha de expresar qué es lo que ha experimentado tras ver una película. En función de los resultados obtenidos por los autores, puede afirmarse que la consistencia interna es muy alta, aunque, por otro lado y en relación con las sub-escalas, el nivel no es tan aceptable.

Visto lo anterior se puede afirmar que la Empatía cuenta con múltiples instrumentos para su evaluación, aunque antes de utilizar los mismos, es necesario consultar las garantías y los aspectos teóricos de cada uno de ellos.

En nuestra investigación hemos optado por la utilización del *Índice de Reactividad Interpersonal- Empatía (IRI)* (Davis, M. H., 1980, 1983) que, como ya hemos comentado, parece ser especialmente adecuado para población estudiantil. En el apartado de instrumentos del marco empírico presentamos sus características más detalladamente.

Capítulo 3

Engagement

"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo"

Franklin, Benjamin

3.1 La cara opuesta al Burnout, "Engagement": Un enfoque positivo	61
3.2 Teorías Psicosociales sobre el Engagement	64
3.2.1 El modelo Demandas y Recurso Laborales (DRL).....	64
3.2.2 Predecir el Engagement en función de los recursos personales	67
3.2.3 La naturaleza social del Engagement.....	68
3.3 Engagement académico	68
3.4 Engagement académico/Burnout y distintas variables de estudio	71
3.4.1 Variable socio-demográfica y Engagement Académico/Burnout	71
3.4.2 Empatía y Engagement Académico/Burnout.....	72
3.4.3 Autoeficacia y Engagement Académico/Burnout	74
3.4.4 Satisfacción con la Vida y Engagement Académico/Burnout	76
3.4.5 Mindfulness y Engagement Académico/Burnout	77
3.4.6 Inteligencia Emocional y Engagement Académico/Burnout.....	79

CAPÍTULO 3: ENGAGEMENT

En el presente capítulo describimos el concepto de Engagement, ligado al Burnout y su relación con las distintas variables del estudio.

3.1 La cara opuesta al Burnout, “Engagement”: Un enfoque positivo

Al parecer desde el nacimiento de nuestra disciplina, la Psicología, los estudios se han centrado en aspectos negativos del comportamiento de las personas. Así es como surge en Seligman (1992) la necesidad de dar un giro a esta situación y centrarse en solucionar problemas y trastornos de las personas, y no en sacar estos aspectos negativos a relucir.

De este modo es cómo podemos afirmar que nace la Psicología Positiva, en 1998, buscando una alternativa a ese negativismo dominante. Seligman decidió durante su mandato en Asociación Americana de Psicología (APA) que esta Psicología Positiva sería la temática principal en el transcurso de su presidencia, aunque debemos destacar que los orígenes del término se remontan a 1954 y al autor Maslow (Salanova y Schaufeli, 2009).

“La Psicología Positiva se define como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras que previene o reduce la incidencia de la Psicopatología” (Contreras, 2006, p. 311).

Buscando establecer los elementos fundamentales para el bienestar laboral, son muchas las teorías que se han analizado, estudiando con ellas todas las variables que pudiesen influir. Dos de estas principales teorías son el Burnout y el Work Engagement (Bakker y Oerlemans, 2011), dos constructos que claramente manifiestan la calidad del vínculo entre el individuo y su trabajo.

En la actualidad podemos observar como este positivismo del que hablamos se está extendiendo a todos los ámbitos, tanto en la investigación como en las organizaciones y cómo el paradigma se está inclinando hacia la vertiente positiva de la Psicología, interesándose por los estudios no de las debilidades, sino de las fortalezas del ser humano. Si extrapolamos esto al plano del ámbito laboral podemos afirmar que las investigaciones más recientes dejarán en un segundo plano al fenómeno del Burnout para darle protagonismo a

su opuesto: el Engagement (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; citados en Salanova y Schaufeli, 2009).

Partimos de que el Engagement es un término reciente utilizado en el entorno laboral, y más concretamente el académico, con una relación clara con elementos como la implicación, el compromiso, el entusiasmo, la vinculación, la pasión, el esfuerzo y la energía, y que aparece reflejado en el diccionario Merriam-Webster, describiéndolo como “una implicación o compromiso emocional”. Sin embargo, entre los profesionales no se existe actualmente un acuerdo sobre su significado, evaluación y medida. (Salanova y Schaufeli, 2009).

Parece ser que no podemos establecer el origen del concepto de Engagement de forma demasiado precisa, aunque se sabe que se utilizó por primera vez en el ámbito laboral por la Organización Gallup, a finales de los 90 (Buckingham y Coffman, 1999; Salanova y Schaufeli, 2009) para referirse a la relación que mantiene el trabajador con su trabajo y con la organización.

Maslach y Leiter (1997) consideran que este fenómeno viene marcado por una gran implicación, energía, incluso eficacia, aspectos que como podemos observar se contraponen abiertamente a los que caracterizan al Burnout, que serían el agotamiento, cinismo y falta de eficacia (operativizado mediante el Maslach Burnout Inventory General Survey – MBI-GS).

Siguiendo en la misma línea, Gallup (2002) establece que el Engagement representa el grado en el que la persona se implica y está satisfecha y muestra entusiasmo hacia su trabajo.

En sus comienzos, la definición de Engagement giraba en torno a la Motivación Intrínseca, primero por el trabajo y, posteriormente por el estudio (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova, y Bakker, (2002), han definido el Engagement como “*un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor (altos niveles de energía y resistencia mental), dedicación (alta implicación laboral) y absorción (alto estado de concentración e inmersión)*”. Este estado afectivo-cognitivo es persistente, y no está focalizado en un objeto o situación particular (Parra, 2010).

Si nos centramos en el colectivo que nos interesa en nuestra investigación observamos como el Engagement en los estudiantes universitarios se relaciona por un lado con sus estudios y por otro con el desarrollo de la propia institución universitaria en sí. Para que el alumno consiga un elevado Engagement es necesario que “sea proactivo y muestre iniciativa personal, que colabore con los demás, que asuma responsabilidades en el desarrollo de su propia carrera y que se comprometa con la excelencia” (Salanova y Schaufeli, 2004, p. 112).

Siguiendo este modelo teórico, las dimensiones del Engagement serían tres: vigor, dedicación y absorción:

- *Vigor*: “se caracteriza por altos niveles de energía mientras se trabaja, de persistencia y de un fuerte deseo de esforzarse en aquello que se está haciendo” (Bresó, Llorens y Martínez, 2006, p. 2).

- *Dedicación*: “se manifiesta por altos niveles de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto relacionados con el trabajo que uno realiza” (Bresó et al., 2006, p. 2).

- *Absorción*: “se caracteriza por el hecho de estar plenamente concentrado y feliz realizando el trabajo, mientras se tiene la sensación de que el tiempo, pasa volando “y uno se deja llevar” por el trabajo” (Bresó et al., 2006, p. 2).

Esto queda plasmado por Salanova (2008) así:

Las personas que lo experimentan en el trabajo [el Engagement] se muestran enérgicas y eficazmente unidas a sus actividades laborales y se sienten totalmente capaces de responder a las demandas de su puesto de trabajo con absoluta eficacia. Afrontan la jornada laboral llenos de energía y dispuestos a aplicar sus conocimientos y desarrollar sus capacidades. En su trabajo se comprometen con sus tareas plenamente implicándose en cada momento en su quehacer diario. Disfrutan con su ejecución y experimentan emociones placenteras de plenitud y autorrealización. Esta experiencia positiva se relaciona con la satisfacción y contribuye al estado de bienestar general de la persona (p. 195).

Por otro lado, se han identificado identificaron esquemas parecidos entre estudiantes y trabajadores en referencia a los niveles de Engagement, relacionándose positivamente con la eficacia a nivel académico o personal. De este modo las tres mismas dimensiones propias del Engagement han resultado ser igualmente válidas para el contexto laboral o el estudiantil, como bien demuestran Bresó y García (2007) en un estudio llevado a cabo con 602 estudiantes universitarios de la Universitat Jaime I de Castellón y 349 trabajadores de la hostelería de la Comunidad Valenciana y Baleares, pudiendo confirmar con sus resultados

que el Engagement tiene prevalencia tanto en empleados como en estudiantes y en las dos situaciones mantienen la estructura tridimensional.

3.2 Teorías Psicosociales sobre el Engagement

Una vez hemos introducido el concepto general del Engagement, en este punto pretendemos explicar este fenómeno desde la perspectiva Psicosocial, para lo que nos serviremos de las teorías Psicosociales para clarificar los distintos modelos explicativos, analizando tanto los elementos positivos, como el Engagement así como los negativos, tales como el Burnout.

Para los autores Salanova y Schaufeli (2009), la importancia de profundizar en el análisis de las teorías Psicosociales no solo recae en ampliar los puntos de vista desde donde podemos enfocar el estudio sino que también nos ayudarán a interpretar todos los fenómenos o mecanismos de carácter Psicológico que marcan las conductas y con un marco teórico simple no podrían ser explicados. Se trata por tanto de muchos elementos que se combinan entre sí para dar lugar al comportamiento y su estudio a través de las teorías persigue reducir esta complejidad y permitirnos un estudio más sencillo.

No obstante, las teorías Psicosociales sobre el Engagement han de ser entendidas como un complemento y como una única forma de estudio.

Por último hay que remarcar que Salanova y Schaufeli (2009), desarrollan las teorías partiendo de investigaciones con un apoyo empírico, todas ellas contextualizadas en el mundo laboral.

3.2.1 El modelo Demandas y Recurso Laborales (DRL)

A continuación procedemos a centrarnos en el modelo Demandas y Recurso Laborales (DRL) de Salanova y Schaufeli (2009) y el desarrollo del Engagement puesto que se trata de una de las explicaciones sobre este constructos más apoyadas y utilizadas.

Como bien hemos ya mencionado anteriormente, el Engagement puede considerarse como la cara opuesta al Burnout, por lo tanto una cara positiva, dado que bajo esta perspectiva el trabajador se presenta entusiasmado con su empleo, con elevada energía y entregado al mismo, disfrutando de lo que hace. Sin embargo, la perspectiva del Burnout se

encargaba de resaltar las debilidades del empleado que se encuentra quemado, agotado, presentando indiferencia y apatía por su trabajo. Por estos motivos, podemos observar en los distintos estudios como se verifica esta oposición entre ambos términos, resultando siempre negativas las correlaciones entre Burnout y Engagement.

El modelo Demandas y Recursos Laborales (DRL) asume un proceso motivacional de carácter positivo, así como un deterioro de la salud (proceso negativo), tenido en cuenta indicadores del empleado tanto relacionados con su bienestar (Engagement) como con su malestar (Burnout), pudiendo estar intervenciones incrementar positiva o negativamente la vida del trabajador

Es importante tener en consideración, que este modelo es un heurístico, es decir, que para cada tipo de organizaciones se deben tener en cuenta las demandas y recursos específicos en el modelo, ya que las diversas ocupaciones son distintas entre sí.

Podemos establecer dos tipos de elementos distintos en cualquier empleo: las demandas laborales por un lado y los recursos laborales por otro.

Las primeras solicitan que el trabajador se esfuerce, bien a nivel físico o bien a nivel Psicológico. Algunas de estas demandas podrían ser:

- Demandas cuantitativas (ej., fechas tope).
- Demandas mentales (ej., tareas que exigen concentración).
- Demandas socio-emocionales (ej., mostrar emociones positivas cuando se siente lo contrario).
- Demandas físicas (ej., trabajos bajo situaciones atmosféricas de calor o frío).
- Demandas organizacionales (ej., inseguridad en el empleo).
- Demandas trabajo- familia o familia-trabajo (ej., cuidados a terceros).

De este modo, los recursos laborales se tornan indispensables para poder dar respuestas a estas demandas. Salanova y Schaufeli (2009) los definen como “aquellas características físicas, sociales u organizacionales del trabajo, que son necesarios para la consecución de los objetivos, reducir los costes fisiológicos y Psicológicos, y para estimular el crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo” (p.135).

Algunos de los recursos laborales son:

- Recurso físico (ej., tecnología adecuada).
- Recursos de tarea (ej., autonomía en el puesto de trabajo).
- Recursos sociales (ej., apoyo por parte de los compañeros).
- Recurso de la organización (ej., oportunidades de formación).
- Recursos trabajo-familia o familia-trabajo (ej., apoyo por parte de la pareja)

Por su parte si nos desviamos al contexto estudiantil encontramos que entre las demandas académicas podemos destacar: fechas tope para la defensa o entrega de trabajos, necesidad de concentración para la preparación de exámenes o incluso contratiempos del tipo hacerse cargo o cuidar a algún familiar.

De igual manera, tal y como ocurre con las demandas, los alumnos universitarios deben contar con una serie de recursos tales como: instalaciones informáticas adecuadas para la realización de algunas actividades, disponer de grado de autonomía para conseguir un aprendizaje significativo, así como tener la oportunidad de recibir ofertas para avanzar en su formación académica.

Como ya hemos visto, el modelo DRL, consta de dos procesos (ver figura 3.1).

De una parte se encuentra el por un lado el proceso por el cual se deteriora la salud, dado que las demandas laborales incrementan tanto que acaban por agotar al empleado y por otra parte se da un proceso de motivación en el que son los recursos laborales los que donde el incremento de demandas laborales agotan al trabajador, y por otro, un proceso de motivación en el que los recursos laborales permiten que se responda de forma eficaz a estas demandas, consiguiendo por tanto que los resultados sean más optimistas y positivos.

Así es como podemos afirmar que ese proceso de *deterioro de la salud* va en relación con el Burnout y con los problemas de salud que éste puede ocasionar (Hockey, 1997). Este modelo de regulación ofrece una explicación para que comprendamos el rendimiento de los sujetos bajo contextos estresantes, o lo que es lo mismo, con un índice alto de demandas. De este modo, si los trabajadores se ven en la obligación de dar respuesta a las demandas laborales, tendrán que incrementar sus esfuerzos. Si esto no ocurre ocasionalmente, sino que es un continuo en su día a día laboral esa adaptación del organismo a los esfuerzos acaba desembocando en un agotamiento de la persona. Además si estos esfuerzos resultan no ser

suficientes y no obtienen alcanzan lo exigido los niveles de eficacia se ven reducidos y es cuando podríamos decir que el empleado está quemado, como en el caso del Burnout.

Por el contrario, el *proceso de motivación* se ve relacionado con los resultados exitosos, es decir con los recursos laborales, y por lo tanto queda vinculado al Engagement. Esta motivación puede producirse a nivel intrínseco, a través del crecimiento laboral por ejemplo, o también a nivel extrínseco, con el logro de otros objetivos laborales, p.ej.

Siguiendo con el modelo DRL, en relación con los recursos laborales, el conseguir autonomía o que las relaciones con los compañeros sean positivas puede provocar también el incremento de esta motivación intrínseca, como sostiene la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000). Así mismo, los recursos pueden influir igualmente sobre la motivación extrínseca. Al ofrecer una gran variedad de recursos, se puede conseguir que la voluntad del sujeto hacia su trabajo sea mayor, pudiendo también darse el caso de que sea el apoyo de los compañeros y/o el feedback por parte de superiores, los elementos que ayuden a conseguir los objetivos y, por tanto, a que el Engagement incremente de la misma manera.

3.2.2 Predecir el Engagement en función de los recursos personales

Como ya hemos descrito en el modelo de Salanova y Schaufeli (2009), DRL, en el Engagement encontramos dos elementos fundamentales, las demandas y los recursos laborales. Además de éstos, resulta lógico plantearse que las variables o recursos a nivel personal van a influir en el modo en el que el trabajador afronte las demandas, fomentado, o no haciéndolo, la motivación y el crecimiento profesional.

Así estos autores consideran que recursos personales serán todos los mecanismos de la persona capaces de disminuir o amortiguar los efectos negativos de las demandas e conseguir impulsar este crecimiento del que hemos hablado.

Bakker y Demerouti (2008) plantean una nueva versión del DRL. Estos autores consideran que existe una relación entre los recursos laborales y los personales, que vendrían a ser la Autoeficacia, el Optimismo o la Autoestima, afirmando que si estos son significativos, el incremento del Engagement lo será también, puesto que la principal fuente de motivación para alcanzar el éxito son las creencias que tenemos sobre nuestra propia

capacidad para realizar las tareas. Por el contrario, si nos percibimos como ineficaces podemos entorpecer el transcurso de la tarea llegando incluso a bloquearnos en nuestro desempeño.

Como hemos podido observar, por tanto, la Autoeficacia viene a ser un elemento fundamental tanto para los mecanismos positivos como para los negativos, es decir, tanto para el Burnout como para el Engagement. De este modo son múltiples los estudios que se han centrado en el estudio sobre cómo la Autoeficacia influye en contextos de estrés, ansiedad o Burnout, entre otras. Este sería el caso de una investigación llevada a cabo por el grupo WONT de la Universidad Jaume I, con usuarios de Tecnologías de la Información y la Comunicación, donde se hallaron resultados que demostraban que los empleados que presentan una baja Autoeficacia parecían ser más cínicos con el uso de las TIC.

3.2.3 La naturaleza social del Engagement

Bajo el punto de vista de Salanova y Schaufeli (2009), las organizaciones en las que el trabajo se lleva a cabo de manera conjunta integran creencias y experiencias emocionales o afectivas de manera que el interaccionar con los compañeros, por ejemplo, o vivir juntos las situaciones estresantes puede conllevar a que las creencias de eficacia sean comunes o conseguir un estado de compenetración con los demás y que vendría a ser lo que Bandura denomina eficacia colectiva percibida (Bandura, 2001). Esto pone de manifiesto que si los miembros de un grupo experimentan altos niveles de eficacia colectiva origina mayores ejecuciones en el grupo, como se demuestra en estudio de Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli (2003), en el que los sujetos de estudio que se percibían con una Autoeficacia colectiva más elevada mostraron también los mayores niveles de Engagement.

3.3 Engagement académico

Dado que la investigación sobre el *Engagement* es relativamente reciente, los estudios sobre esta no son demasiados por lo que debemos remontarnos al Burnout para poder establecer una conceptualización lo más precisa posible sobre el concepto y su desarrollo científico.

De este modo hemos de resaltar que Maslach y Jackson (1986) establecieron que el síndrome de *Burnout* consistía en la respuesta que el organismo ofrecía al estrés laboral

soportado durante mucho tiempo y que daba lugar al agotamiento emocional, manifestado a través de la despersonalización, la poca realización personal y llegando incluso a la devaluación del rol profesional.

Ampliando la investigación al ámbito académico, Garcés de los Fayos (1995) plantea que establece que este exceso de trabajo en el mundo laboral puede provocar los mismos efectos que el exceso de cargos académicos dado que los estresores podrían ser los mismos. Continuando con esta idea podemos encontrar varios estudios que afirman la existencia de este fenómeno de Burnout en los alumnos de distintas universidades a lo largo de los últimos años (Martínez y Salanova, 2003; Bresó, Llorens y Salanova, 2005; Caballero, Abello y Palacio, 2007). Así este síndrome de Burnout estaría caracterizado por tres (Schaufeli y cols, 2002): Agotamiento emocional (Sentimiento de estar cansado debido a la sobrecarga académica); Cinismo (comportamiento cada vez más distante y cínico hacia lo relacionado con las tareas académicas); y Competencia percibida: Percepción de no tener la valía suficiente como estudiante.

Parece ser que de estas dimensiones la que se da en los estudiantes en un nivel más elevado sería el cansancio emocional, siendo la falta de realización y el cinismo mucho menos frecuentes en esta población (Ramos, Manga y Moran, 2005). Así el agotamiento emocional será la variable moduladora de mayor importancia en la influencia para que las expectativas de los alumnos sobre la finalización de sus estudios sean elevadas (Martínez, Marqués, Salanova y López da Silva, 2002).

Según expresan los estudiantes los estresores más frecuentes en el contexto académico universitario serían los exámenes, la presión ejercida por el poco tiempo del que disponen, la participación en el aula y la sobrecarga de trabajos de las asignaturas. (Kosmala y Wallace, 2007; Román, Ortiz y Hernández, 2008). Por su parte, González y Landero (2007) profundizan un poco más y consideran que el adaptarse al ambiente y demandas del ámbito universitario, las preocupaciones sobre sus resultados académicos y sobre su futuro laboral podrían ser las variables que provoquen mayores niveles de estrés en los estudiantes.

Por otra parte, autores como, Hayes, Wilson, Gilford, Follete y Stroschal (1996) describen el Burnout como un mecanismo de evitación de emociones, sentimientos o

pensamientos que provocan en el sujeto malestar derivado de unas condiciones crónicas desfavorables en el trabajo.

En esta línea, Paredes y Sanabria-Ferrand (2008) consideraron que eran las variables personales de motivación las que influyen de forma más relevante en el síndrome, colocándose por encima de las variables laborales e incluso por encima de las variables sociodemográficas de los propios sujetos

Martínez y Salanova (2003) encontraron que trabajando con estudiantes podemos observar que si presentan altos niveles de Burnout éstos manifiestan estar agotados ante sus estudios y se perciben a sí mismos como ineficaces antes las tareas académicas, volviéndose cínicos y distante con respecto a sus carreras (de la Fuente Arias, Justo, y Mañas, 2010)

Del mismo modo afirmaron que si los niveles de agotamiento son elevados, los estudiantes tendrán peores expectativas respecto al éxito y un menor desarrollo profesional, mientras que los que tienen una percepción de eficacia más elevada mostrarán un mejor desempeño y desarrollo laboral en cuanto a la dimensión cinismo, pusieron de manifiesto que los estudiantes con puntuaciones altas en esta dimensión acabarán abandonando los estudios con mayor probabilidad que los que puntúan bajo.

Centrándonos ya en la cara positiva, encontramos que Caballero, Abello y Palacios (2007) tras trabajar con estudiantes colombianos afirman que la correlación del Burnout con la satisfacción académica es negativa, mientras que la del Engagement es positiva. De este modo podemos también observar como otros estudios vuelven a mostrar la existencia de esta correlación negativa entre Burnout y Engagement (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000; Schaufeli et al., 2002; Durán, Extremera y Rey, 2004) afirmando finalmente que el Engagement es el opuesto al Burnout y se define como un estado positivo y de plenitud en el trabajo (Maslach y Leiter, 1997)

Hemos de señalar que la investigación sobre el Engagement, como ya dijimos anteriormente, no es demasiado extensa, pero pese a esto, vemos como se puede demostrar, a través de los distintos resultados, la influencia de este fenómeno en el desempeño de los individuos en su contexto, tanto a nivel personal como social, como por ejemplo en desempeño académico, (Schaufeli *et al.*, 2002), el desempeño grupal (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli, 2003) o el laboral (Salanova, Grau, Llorens y Schaufeli, 2001)

3.4 Engagement académico/Burnout y distintas variables de estudio

Es fácil deducir la existencia de variables, tanto internas como externas, que pueden incidir en cada una de las dimensiones ya comentadas en el Síndrome de Burnout y de su opuesto el Engagement. Según Schaufeli y Salanova (2011), si el trabajador siente que aporta más de lo que recibe de su trabajo, el vigor que es esperable que manifieste se convierte en agotamiento, la dedicación pasa a ser cinismo y la absorción se vuelve ineficacia.

Lo ideal para cualquier empresa por tanto sería la identificación de estos posibles déficits cuanto antes e intervenir para mejorar el bienestar de los empleados y con ello mantener estable la productividad de la misma (Fajardo, Iroz, López y Mirón, 2013).

Luthans, Youssef y Avolio (2007) consideran que existe un “capital psicológico” que permite predecir el bienestar de los profesionales. Dentro de este capital Psicológico se encontrarían variables como la Autoeficacia, el Optimismo, la resiliencia y la esperanza. Nosotros en este estudio vamos a centrarnos en la Autoeficacia y analizaremos también otras variables utilizadas que consideramos relevantes para predecir el grado de implicación de nuestros estudiantes de magisterio. Para ello nos hemos basado en alguna de las variables que Parra (2010) considera apropiadas para en el Engagement académico, como serían:

3.4.1 Variable socio-demográfica y Engagement Académico/Burnout

Parece ser que esta variable puede influir en otras variables personales como el interés, la motivación o el compromiso de los estudiantes hacia su aprendizaje, aunque en ninguno de los estudios se especifica la relación directa entre ambas variables (Solar, 2003; González y cols., 2004).

Dentro de ésta consideramos:

- *Edad y curso:* se afirma que cuanto más elevado es el curso en el que se encuentra el alumno los niveles de cinismo aumentaban y disminuían los de satisfacción con los estudios, lo cual genera una desilusión y sentimiento de fracaso en cuanto a las expectativas iniciales (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005). Por el contrario parece ser también que se han encontrado otros estudios que afirman que cuanto mayor es la edad mayor es el nivel de Engagement. (Benevides-Pereidas, Fraiz de Camargo y Porto-Martins, 2009).

- *Género:* Tras distintas investigaciones se afirma que los niveles moderados y elevados de Burnout se corresponden más con mujeres que con hombres (Marques, Salanova y Bakker, 2002). Por su parte, en lo referente al Engagement parece demostrarse que son también las mujeres las que muestran niveles más altos de dedicación que los hombres (Extremera, Duran y Rey, 2007), aunque se han hallado resultados que parecen no encontrar diferencias entre el Engagement y el género de estudiantes universitarios (Benevides-Pereidas, Fraiz de Camargo y Porto-Martins, 2009).
- *Situación laboral:* Atendiendo a la relación entre el nivel de Engagement y la situación laboral no se han encontrado diferencias en las variables vigor y absorción, mientras que sí las hay diferencia en la variable dedicación, en concreto entre los estudiantes que trabajan y los que no trabajan. Los resultados apuntan a que los estudiantes que trabajan muestran una mayor dedicación que los que no lo hacen. Pese a esto, en general no parece declararse una diferencia clara entre los estudiantes que trabajan y aquellos que no. También se ha demostrado que el trabajo parece producir unos efectos positivos en el rendimiento a nivel académico de los estudiantes, aún cuando este trabajo nada tenga que ver con los estudios cursados. Se supone que esto es debido a que el trabajo en si mismo facilita la adquisición de competencias en disciplina y responsabilidad que se trasladan al ámbito académico.

3.4.2 Empatía y Engagement Académico/Burnout

Desde el punto de vista de los recursos personales, se ha encontrado que, a diferencia del Burnout, en el estudio del Engagement en una muestra de médicos y enfermeras, la Empatía correlacionaba positivamente con la conducta prosocial (Omdahl y O'Donnell, 1999), con la satisfacción laboral, la participación, la autorrealización y la importancia profesional (Halpern, 2003; Larson y Yao, 2005; Wilczek-Rużyczka, 2011; Koehl-Hackert et al, 2012), es decir, el profesional que tiende a mostrar una actitud empática y positiva hacia el trabajo, se compromete profesionalmente con el mismo. De este modo, el estudio de ambos constructos se llevó a cabo a través de diversas investigaciones, concluyendo que existe una relación negativa entre Empatía y Burnout, es decir, cuanto más altos son los niveles de Burnout más bajos son los niveles de Empatía que muestran los profesionales (Aström, Nilsson, Norberg y Winblad, 1990; Aström, Nilsson, Norberg, Sandman y Winblad, 1991; Baxter, 1992; Thomas, Dyrbye, Huntington, Lawson, Novotny, Sloan, y

Shanafelt, (2007); Brazeau, Schroeder, Rovi y Boyd, 2010; Wilczek-Rużyczka, 2011; Koehl-Hackert, Schultz, Nikendei, Möltner, Gedrose, van den Bussche, y Jünger (2012); Passalacqua y Segrin, 2012).

No obstante, del mismo modo que podemos afirmar que el efecto del Burnout sobre la Empatía es claro, y el profesional que sufre Burnout no puede llegar a ser empático, el efecto contrario no es tan evidente (Zenasni, Boujut, y Woerner Sultan, 2012). Mientras que algunos autores afirman que la Empatía evita el riesgo de Burnout, (Rużyczka Wilczek, 2011; Kataoka, Koide, y Gonnella, Hojat, 2012; Zenasni et al, 2012) otros argumentan que la Empatía promueve Burnout (Baxter, 1992; Lee, Song, Cho, Lee, y Daly, (2003); Larson y Yao, 2005) Estas declaraciones opuestas reflejan la existencia de dos conceptualizaciones distintas sobre la Empatía, atribuyendo a la Empatía dos componentes distintos en la definición de Empatía: uno cognitivo y otro emocional (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008; Ogle, Bushnell y Caputi, 2013).

Desde el punto de vista etimológico, la Empatía tiene su origen en la palabra griega *empathia*, que significa tendencia a sentir lo que sentirías en o en las circunstancias que experimenta otra persona (Goleman, 2003), es decir, la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona y comprender su situación, sus sentimientos (Rogers, 1975; La Monica, 1981; Batson, Batson, Todd, Brummett, Aldeguer y Shaw, 1995; Hojat, Mangione, Nasca, Gonnella y Magee, 2005).

Por lo tanto, la Empatía se concibe como una cualidad personal y competencia interpersonal deseable (Morse, Anderson, Botter, Yonge, O'Brien, Solberg y McIlveen, 1992; Reynolds y Scott, 1999; Hojat et al, 2002; Anne y Takaki, 2004), así como una condición fundamental para profesiones que requieren una relación de ayuda y cuidado, ya que el entender mejor el uno al otro hace que las necesidades de los profesionales se cubran y que la relación sea más efectiva y de mejor calidad (Reynolds y Scott, 1999; Lee et al, 2003; Takaki y Anne, 2004; Munro y Diámetro de Powis, 2005).

Al igual que cualquier otra característica, la Empatía varía de persona a persona, en función de su desarrollo, los factores sociales, educativos y demás experiencias del individuo, entre otros factores endógenos y exógenos (Hojat, Gonnella, Nasca, Mangione, Veloksi, y Magee, (2002).

Por otra parte, en su conceptualización como atributo cognitivo o emocional, la Empatía cognitiva es la capacidad de los profesionales para identificar y comprender de manera intelectual y objetiva, los sentimientos y la perspectiva de la otra persona, mientras que la Empatía emocional sería la tendencia por parte del profesional a reaccionar emocionalmente a la situación y las emociones de los demás involucrando una perspectiva más subjetiva en el acto de comprensión, tendiendo a influir en aquello que el otro siente, sintiéndolo él mismo (Morse et al, 1992; Zenasni et al, 2012; Ogle et al, 2013).

De acuerdo con la conceptualización de la Empatía como un atributo cognitivo y emocional (Lee y Brennan, 1999; Morse et al, 1992.; Larson y Yao, 2005; Zenasni et al., 2012), se argumenta que la Empatía debería ser vista como un capacidad de responder emocionalmente a los estados emocionales percibidos en otro (Munro, Bore y Powis, 2005) de manera que, sin este componente emocional, no habría verdadera comprensión del otro, ni el comportamiento de ayuda sería verdaderamente eficaz (Lee y Brennan, 1999). Además, estos mismos autores reconocen la necesidad de un equilibrio entre el componente cognitivo de la Empatía y el componente emocional para evitar las consecuencias negativas de la Empatía emocional, es decir, la preocupación y las reacciones emocionales intensas que pueden generar sobrecarga y agotamiento emocional para los profesionales (Lee Brennan, 1999; Munro et al, 2005; Shapiro, 2002; Zenasni et al., 2012).

A pesar de estas dos conceptualizaciones distintas, los estudios existentes sobre la relación entre el Burnout y la Empatía, demuestran las distintas influencias de estos dos tipos de Empatía (cognitiva y emocional) en las dimensiones del Burnout. Así, algunos estudios concluyen que la Empatía cognitiva se correlaciona positivamente con el logro personal y negativamente con el agotamiento emocional y la despersonalización (Lee et al, 2003; Omdahl y O'Donnell 1999), señalando una relación negativa con Burnout, mientras que la Empatía emocional correlaciona positivamente con el agotamiento emocional y despersonalización (Omdahl y O'Donnell 1999; Williams, 1989) y, por lo tanto, con el Burnout (Monteiro, 2013).

3.4.3 Autoeficacia y Engagement Académico/Burnout

En la actualidad nos encontramos atravesando una situación de cambios constantes, tanto sociales como laborales y sobre todo tecnológicos. Nuestro ritmo de vida es acelerado

e imparable y para lograr dar respuesta a estas demandas es necesario que creamos en nosotros mismos y en nuestras capacidades y competencias. Algunos autores como Cherniss (1980, 1993) afirman que uno de los factores críticos en el desarrollo del Burnout es la falta de confianza en nuestras propias competencias.

En el ámbito académico ocurre una situación similar. Si el alumno no tiene una creencia de poseer las habilidades y competencias necesarias sus niveles de Engagement serán menores y probablemente se elevarán los de Burnout. Así podemos resaltar que, y ampliando el concepto de Engagement revisado con anterioridad, es definido también como un estado Psicológico positivo del individuo que se caracteriza por las dimensiones vigor, dedicación y absorción”, derivado de niveles elevados de la Autoeficacia (Caballero, Abello y Palacio, 2006).

Profundizando en el concepto de Autoeficacia hemos de señalar que el autor más relevante en el campo de la Autoeficacia fue El autor más influyente en el estudio de la Albert Bandura. Para él, dicho concepto se define como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, con base a los cuales organizará y ejecutará sus actos, para alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1986 p. 373)

Realmente el constructo no hace referencia a las competencias con las que cuenta la persona, sino con las que ella misma cree que cuenta, es decir a su percepción subjetiva sobre sus propios recursos para afrontar las demandas del ambiente y cumplir con sus objetivos de forma eficaz.

De este modo quien se considere eficaz estará más motivado y con ello más comprometido con lo que hace, obteniendo mejores resultados y alcanzando un estado de bienestar postivo con mayor facilidad (Fajardo, Iroz, López y Mirón, 2013).

Para Martínez y Salanova (2006), si la persona muestra una Autoeficacia baja cuando se enfrente a las demandas del entorno exagerará sus dificultades y las trabas que el medio pueda plantearle. A su vez la percepción negativa de su eficacia distrae su atención les genera estrés y todo ello provoca que la utilización de los recursos con los que puede contar se dificulte. De forma contraria, las personas con una alta Autoeficacia únicamente han de pensar en dar respuestas a las demandas de manera eficaz, obteniendo por tanto mejores resultados.

Por otro lado, Bandura considera que la Autoeficacia influye en el modo de afrontar obstáculos siendo las personas que se consideran eficaces las que sostienen que los obstáculos no son más que pequeños impedimentos superables mientras que los que tienen una baja Autoeficacia gastan sus esfuerzos autoconvenciéndose de que todo esfuerzo es inútil porque nunca alcanzarán su objetivo, terminando finalmente por no llegar ni a intentarlo en la mayoría de los casos

En cuanto a lo referente con las dimensiones del Burnout hemos encontrado que Gil-Monte y García-Jueas (2008) demostraron que el estrés laboral se correlacionaba con la dimensión de agotamiento mientras que la Autoeficacia, por su lado, mantiene resultados positivos en relación con la realización personal suponiendo, por tanto, un factor de prevención para los trabajadores.

3.4.4 Satisfacción con la Vida y Engagement Académico/Burnout

Según investigaciones realizadas en el campo del Bienestar Psicológico subjetivo, se puede afirmar que los niveles de Engagement mantienen una relación positiva con esta satisfacción tanto en el mundo empresarial como en el universitario, siempre y cuando el Burnout esté controlado (Salanova, Grau, Martínez, y Llorens (2004), Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal, y Montalbán, (2006).

En este estudio llevado a cabo por Salanova et al. en 2004 sobre Bienestar Psicológico y en estudiantes universitarios identifican además una serie de factores como obstáculos y facilitadores, destacados por los estudiantes de la muestra, los cuales pertenecían a distintas titulaciones, donde parece ser que los estudiantes a nivel general presentaban buenos niveles de dedicación, de satisfacción con los estudios y de Autoeficacia académica, a la vez que presentaban bajos niveles de tendencia al abandono de sus estudios. Otro aspecto interesante a resaltar en este estudio sería la relación hallada entre Bienestar Psicológico y rendimiento académico. Según los resultados obtenidos, los estudiantes con mejor rendimiento académico presentan menores niveles de Burnout y mayores tendencias a una mayor Autoeficacia, satisfacción y felicidad en relación con sus estudios, manteniendo a la vez su intención de no abandonar sus estudios.

Del mismo modo, existe una correlación significativa e igualmente positiva entre las dimensiones del Engagement y la satisfacción, es decir, con el vigor la absorción y la

dedicación, como hemos podido comprobar en los estudios llevados a cabo por por Caballero, Abello y Palacio en 2006 y por Abello, Llano y Palacio en 2007 .

Igualmente, al continuar con la revisión sobre los estudios llevados a cabo sobre las variables satisfacción y Engagement académico, hemos hallado investigaciones que afirman la relación satisfacción y el rendimiento académico, relacionado a su vez con el Engagement de los estudiantes como ya hemos comentado anteriormente (Breso, Llorens y Martínez, 2009).

3.4.5 Mindfulness y Engagement Académico/Burnout

Parece ser que en el contexto educativo, el Mindfulness resulta una técnica muy útil para la prevención y el tratamiento de Burnout. Del mismo modo, en el caso del Engagement parece ser que el Mindfulness también ayuda a conseguir unos valores adecuados en los estudiantes.

Como ya describimos en el punto correspondiente al Mindfulness, este constructo se traduce generalmente como “atención plena”, “conciencia plena” o “meditación”

Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, Carmody, Segal, Abbey, Speca, Velting, y Devins (2004) apuntan que actualmente este fenómeno es utilizado como una técnica para conseguir dar una respuesta exitosa y tomar consciencia de los procesos de nuestra mente que desencadenan en patologías Psicológicas u otros problemas comportamentales.

Acercando el Mindfulness al terreno de la investigación sobre Burnout y Engagement encontramos a Hernández, Olmedo e Ibáñez (2004) quienes observan como aquellas personas con tendencia a utilizar la evitación como técnica de solución de problemas acaban por presentar mayores nivel de Burnout y agotamiento emocional que aquellas que se centran en el problema en sí para afrontarlo, es decir, si utilizan el Mindfulness irá tomando consciencia progresivamente de los cambios que se van provocando al su alrededor. Todo lo que nos rodea se encuentra en un cambio constante: colores, sonidos, distintas sensaciones o incluso los pensamientos nunca son los mismos. Si logramos entrenarnos en esta técnica comenzaremos a vivir desde la aceptación de ese cambio, al cual nos uniremos tomando consciencia del momento presente evitando los

pensamientos tóxicos y repetitivos sobre angustias del pasado o preocupaciones del futuro que pueden mantener relación con variables del tipo cansancio emocional que influyen en el rendimiento y concentración del estudiante.

Según distintos estudios llevados a cabo podemos señalar que el Mindfulness ha demostrado su eficacia en distintos contextos, por ejemplo en el educativo, donde lo ha hecho de diversas maneras (Barnes, Bauza y Treiber, 2003; Hassed, de Lisle, Sullivan y Pier, 2008; Schure, Christopher y Christopher, 2008; León, 2008), en el ámbito del Burnout, (Cohen-Katz, Wiley, Capuano, Baker, Kimmel y Shapiro, 2005; Davies, 2008; Shapiro, Astin, Bishop y Cordova, 2005), o en el de distintas problemáticas en relación con el malestar o bienestar emocional (Arch y Craske, 2006;

Hamilton, Kitzman y Guyotte, 2006; Wachs y Cordova, 2007) e incluso ha demostrado su eficacia como técnica para mejorar la ejecución en diversos contextos también, relacionándose directamente por tanto con el

(Bond y Flaxman, 2006; Gardner y Moore, 2007; Hayes, Bunting, Herbst, Bond y Barnes-Holmes, 2006; Solberg, Berglund, Engen, Ekerberg y Loeb, 1996).

En cuanto al estudio de la relación entre Engagement y Mindfulness y Burnout y Mindfulness resaltamos la investigación llevada a cabo por de la Fuente, Justo, y Mañas (2010) con estudiantes de la facultad de Psicología de la Universidad de Almería en la que encuentran que el grupo experimental disminuye significativamente con respecto al grupo control, en las variables agotamiento y en cansancio emocional, produciéndose a la vez una mejora significativa en la dimensión de Engagement absorción. Sin embargo, pese a que se obtuvieron cambios en casi todas las variables del Engagement y del Burnout, en las dimensiones vigor y dedicación no se apreciaron diferencias significativas. Los autores de esta investigación justifican esto haciendo referencia a que el Mindfulness afecta más a la dimensión absorción porque esta mantiene relación con la atención y el disfrute del individuo protagonista de la acción mientras que el vigor y dedicación se refieren más al esfuerzo y al entusiasmo respectivamente que menos tiene que ver con la esencia del Mindfulness en sí.

De este modo concluyen que la técnica de Mindfulness es una herramienta útil para la intervención Psicoeducativa que consigue reducir el cansancio emocional de estudiantes universitarios, al tiempo que sus niveles de Burnout, sobre todo en la dimensión de agotamiento emocional, mejorando por último la concentración y la absorción del alumno en sus tareas académicas (Castejón Cantero y Pérez, 2008; Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pienda, y Rosario, (2009).

3.4.6 Inteligencia Emocional y Engagement Académico/Burnout

Está demostrado que la Inteligencia Emocional es un factor positivo para afrontar situaciones de estrés, tanto en el contexto educativo como en el de las organizaciones, consiguiendo mejorar la actitud del estudiante frente a sus tareas, disminuyendo así el Burnout e incrementando los niveles de Engagement (Extremera, Duran y Rey, 2007; Duran, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal y Montalba, 2006).

Si analizamos los estudios sobre contexto escolar observamos como la mayoría de las investigaciones centran su interés en conocer el bienestar de los estudiantes, (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003), aunque también podemos encontrar algunos trabajos centrados en el profesorado (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003; Extremera, Durán y Rey, 2007)

Comenzando con las dimensiones de la IE (atención, claridad y reparación) y poniéndolas en relación con las del Engagement (vigor, dedicación y absorción) encontramos estudios donde afirman altas correlaciones entre estas, tanto por separado como de forma conjunta, siendo la reparación emocional la dimensión que muestra una mayor correlación con el Engagement. En cuanto a la atención y claridad emocional parece ser que son buenas predictoras del vigor y de la absorción (Pacheco, Durán, y Rey, (2007).

En el mismo estudio anterior, con una muestra de 373 estudiantes de dos universidades andaluzas, hallaron también que la IE se relaciona de forma negativa con el agotamiento y el cinismo y una percepción menor de estrés, a la vez que lo hace de forma positiva con el Engagement y sus dimensiones de vigor dedicación y absorción y con la percepción de eficacia académica.

Tras los análisis estadísticos concluyeron que las habilidades emocionales son el principal factor de prevención del estrés académico además de favorecer actitudes positivas hacia el estudio por parte de los alumnos.

Por último, resaltar que la única dimensión de IE que predijo significativamente todas las variables fue, como mencionamos anteriormente, la reparación emocional. Así los estudiantes que puntuaron alto en reparación mostraban menores niveles de agotamiento, de cinismo y de estrés y altos niveles de vigor, dedicación, absorción y percepción de eficacia en las tareas académicas que realizaban

Capítulo 4

Competencia Emocional en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

“La enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón”.

Howard G. Hendricks

CAPÍTULO 4: COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)	83
4.1 El Desarrollo Socioafectivo en la formación inicial de los maestros	83
4.2 La Formación Socioafectiva en los centros educativos.	86
4.3 ¿Por qué es importante la Educación Socioafectiva de los maestros?	87
4.4 Los nuevos marcos legislativos como escenario para la inclusión de la Educación Emocional en las aulas: Una revolución pendiente.....	89
4.4.1 Educación Emocional presente en la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE):.....	91
4.4.2 La Educación Emocional en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad educativa LOMCE de 9 de diciembre de 2013.	94
4.5 La Educación Socioafectiva en los planes de estudio de los títulos de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria en el Marco de la Convergencia Europea.	95

CAPÍTULO 4: COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

En el presente capítulo pretendemos dar una visión global sobre el panorama actual en los centros educativos con respecto a la educación en Competencias Emocionales se refiere, siempre bajo el amparo de la normativa procedente del EEES.

4.1 El Desarrollo Socioafectivo en la formación inicial de los maestros

La Declaración de Bolonia en 1999 sentó las bases del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con una finalidad clara enfocada a conseguir trabajo en cualquiera de los países europeos que forman parte de este espacio.

Las diplomaturas de tres años y las licenciaturas e ingenierías de cinco han dado paso a los grados y másters. Estos nuevos planes de estudio han sido elaborados en conjunto por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y por las diferentes universidades.

Una novedad que introduce Bolonia es la adquisición de competencias, definidas por Lasnier (2000) como una compleja capacidad operativa resultante de la integración, movilización y disposición de un conjunto de capacidades y habilidades y del conocimiento que se llevarán a la práctica en situaciones cotidianas. De este modo, la formación en la actualidad perseguirá la capacidad profesional (González y Wagenaar, 2003; MEC, 2007).

A modo de ejemplo, en el grado de maestros, las competencias necesarias para alcanzar harán referencia a las habilidades docentes en general, y de forma específica a habilidades didácticas, según la especialidad y las menciones, enfatizando el carácter funcional de los aprendizajes. El objetivo así es adquirir competencias para un buen desarrollo de la labor docente (Romero Cerezo, 2004).

Entre todas las competencias, es en concreto la emocional la que abre la llave al desarrollo integral de las personas, puesto que con su desarrollo mejora la calidad de vida y bienestar. Por tanto, es motivo suficiente para que llene el currículum académico de contenido emocional a lo largo de toda la formación del estudiante (Bisquerra 2005).

Ahora bien, hay que determinar concretamente las capacidades que hay que mejorar a nivel personal y que son aspectos inherentes a las Competencias Emocionales. Nos estamos refiriendo a la autoestima, autoconocimiento, autocontrol, motivación, creatividad,

toma de decisiones, capacidad de cambio... Por otro lado, también hay otros aspectos que hacen referencia a cómo nos relacionamos con los demás, como son la Empatía, resolución de conflictos o el liderazgo social entre otros (López-Goñi; Goñi, 2010).

Es comprensible y está suficientemente justificado que en la formación inicial del profesorado debe existir una capacitación y un entrenamiento en la competencia emocional, dado que es de sentido común que quien en un futuro va a enseñar dichas habilidades debe poseerlas y adquirirlas con anterioridad, Darder (2000), Bach y Darder (2002) y Bisquerra (2000, 2005).

Sutton y Wheatly (2003) realizan un estudio en el que concluyen que los docentes que muestran buenas Competencias Emocionales favorecen su bienestar y calidad de vida en su vida profesional.

De la misma manera, otros estudios como es The Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL), en Estados Unidos, también recomiendan el desarrollo de este tipo de competencias tanto en la formación del profesorado como después en los centros educativos (Weare y Grey, 2003).

Todo esto nos hace resaltar la importancia que tiene que los currículos docentes recojan en sus planes de estudio el desarrollo de habilidades emocionales no sólo de forma individual sino también grupal. Se han llevado a cabo estudios que determinan que también los grupos tienen su propio clima emocional, y que en estos es fundamental el papel que ejercen los líderes y la competencia emocional de los mismos (Fernández Berrocal y Extremera, 2009).

Desde hace tiempo en el ámbito educativo perseguimos que nuestros alumnos alcancen un desarrollo pleno de sus personalidades, de forma armoniosa y equilibrada. Estos ideales eran ya buscados por autores Psicoanalistas o humanistas y hoy son avalados también por la Psicología Cognitiva y las neurociencias. Estos motivos justifican la necesidad de trabajar aspectos emocionales con las personas.

Pero la realidad es otra. Ya decía Neill, que la Escuela enseña a pensar, pero no enseña a sentir. Que la paz mundial no depende de las matemáticas ni de la química, sino de una actitud nueva y más amplia hacia la vida afectiva, por lo que es necesario prestar atención a la vida emocional y a los conflictos que pueblan nuestro inconsciente, y que por ello necesitamos “corazones, no sólo cabezas en la escuela”, como destaca en el título de uno de sus libros. Por su parte, Rogers, padre de la Psicología Humanista, subrayaba que el

aprendizaje que tiene lugar desde la nuca hacia arriba y que no involucra sentimiento o significación personal no tiene relevancia, puesto que, en definitiva, “si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones” (Gardner, 2000, p. 89).

Así vemos que, pese a que la importancia de que la educación no ha de basarse en contenidos didácticos o disciplinares viene siendo ya resaltada por la Psicología y la Pedagogía desde hace mucho tiempo, en la escuela tradicional la Educación Emocional ha brillado por su ausencia hasta una época muy reciente en cualquiera de los distintos niveles educativos, incluida la formación inicial y permanente del profesorado y en el resto de las aulas universitarias.

En la actualidad el interés de la educación sigue girando en torno a aprendizajes más que en torno al mundo de las emociones y de los sentimientos, aun siendo éstos tan influyentes en todos los procesos y espacios educativos y viniendo marcados ya por los cambios legislativos. Este nuevo marco legislativo parece apuntar hacia la inclusión de la educación socioafectiva en los procesos de formación inicial del profesorado y en las aulas de todos los centros de enseñanza.

De todos modos, y después del repaso realizado queda claro que el estado emocional, tanto por parte de profesores como de alumnos, es algo que no se puede obviar en el aula y que de algún modo influye en las interrelaciones que se establecen entre ambos, a veces de forma positiva otras veces de forma negativa. Por ello, es fundamental conocer cómo se procesan las emociones, cómo evolucionan, cómo se expresan, cómo se controlan, cómo se desarrollan las emociones positivas, cómo se previenen los efectos perniciosos de las negativas, cómo se promueve la automotivación, qué papel juegan las emociones en el aprendizaje y en el mundo de las relaciones interpersonales, cómo aprender a fluir y cómo adoptar una actitud positiva ante la existencia.

En consecuencia, es necesario que, dado que el profesor está en el deber de educar a los alumnos atendiendo a aspectos como sus interés, el saber qué sienten, intentar comprenderlos, conocer cómo piensan...será necesario que del mismo modo que recibe una formación para enseñar conceptos teóricos también reciba una formación en Educación Emocional, debiendo estar ésta presente en sus procesos de formación inicial y permanente.

Efectivamente, cada vez está más claro que para ser un profesor eficaz es necesario saber leer e interpretar los estados emocionales de los estudiantes, que “el profesor ideal

para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales” (Extremera y Fernández Berrocal, 2002, p. 374), aunque también es verdad, como ya hemos señalado antes, que “el afecto dentro del currículo constituye hoy una de nuestras asignaturas pendientes” (Beltrán, 1996, p. 401). Alguna responsabilidad tendrá en ello la Psicología Cognitiva, que ha centrado el discurso pedagógico durante décadas en el aprendizaje académico, o la dictadura Conductista que, como destaca Marina (1996), expulsó las emociones fuera del recinto académico.

En este sentido, la integración de la Universidad en el EEES es una oportunidad para un cambio metodológico que permita pasar de una dinámica meramente instructiva a un proyecto educativo; de una formación meramente disciplinar, a una educación centrada en lo académico, lo profesional y lo vital, capaz de girar sobre los principales ejes de la educación: conocer, hacer, proyectar, convivir, sentir y ser.

4.2 La Formación Socioafectiva en los centros educativos.

Potenciar la educación socioafectiva en nuestros centros sigue, en la actualidad del siglo XXI, siendo un reto. Para las administraciones educativas es cada vez más importante incluir en sus programas capacidades y competencias relacionadas con las emociones y ofrecerle a los profesionales de la educación un papel importante en el desarrollo de estas habilidades dentro del proceso de aprendizaje (Fernández Berrocal y Extremera, 2002; Extremera y Fernández Berrocal, 2002). Para estos mismos autores, la educación socioafectiva es el alma motriz en la Escuela. y hacen hincapié en que “enseñar y aprender son actividades inevitablemente emocionales por naturaleza”. Por consiguiente, “enseñar es un acto emocional por acción o por omisión, por diseño o por defecto” (Fernández Berrocal y Extremera, 2003, p. 497). Para Hernández (2005) “educar, además de ser una de las ingenierías más difíciles, es fundamentalmente un proyecto de valores” (p.7). A esto hay que sumarle los innumerables cambios que sufre constantemente la sociedad en la que vivimos y en las que se dan situaciones a las que debemos dar repuesta encaminadas a dos vertientes una el bienestar personal y otra la mejora de nuestra sociedad.

No se concibe enseñar sin participar emocionalmente. El maestro influye en el alumno por el simple hecho de estar o no estar. Al hablar de educación socioafectiva hemos de referirnos tanto al proceso de enseñar como a los modos por los que se adquiere dicha educación. Algo muy importante a la hora de influir en las actitudes y en los hábitos de los

alumnos es la propia personalidad del profesor, así apuntaba Claxton (1987, p. 220) “sea lo que sea lo que se enseñe, se enseña la propia personalidad”.

Las habilidades emocionales son educables pero se necesita un entrenamiento y una formación continuada de los maestros y así lo afirman Darder (2000), Bach y Darder (2002) y Bisquerra (2000, 2005). Por ello, es tan importante que esto sea un objetivo fundamental en la formación inicial del docente. Como ya hemos apuntado en otras ocasiones (Teruel, 2000, 2001; Fernández y Teruel, 2005), dentro de los contenidos curriculares, junto con los conceptos y los procedimientos, están las actitudes, que son una dimensión capital para el desarrollo de los valores y de las emociones.

Por tanto subrayamos de la siguiente manera el principio básico de la dimensión socioafectiva, y su eje vertebrador:

– En la Educación Emocional no se puede perder de vista que de la biología –las emociones– hay que pasar a la construcción ética. Es decir, partir de lo que somos para llegar a lo que deseamos ser. En palabras de Marina (2005, p. 27), “la Educación Emocional es un saber instrumental que ha de encuadrarse en un marco ético que le indique los fines, y debe prolongarse en una educación de las virtudes que permita realizar los valores fundamentales”. Para el profesor Marina, que analiza los debates que distraen a la Educación, el logro máximo de la Inteligencia es la ética y su realización práctica, que es la bondad. Obviamente, al conjugar las emociones con la ética, consideraciones como éstas implican que “tendremos que aprender lenguajes que hasta ahora desconocíamos y aprender a mirar las cosas desde ópticas nuevas, impensables seguramente hasta este momento. Tendremos que realizar el giro de ciento ochenta grados” (Bach y Darder, 2002, p. 29).

4.3 ¿Por qué es importante la Educación Socioafectiva de los maestros?

Cuando pedimos a los alumnos que hagan una valoración del profesorado nos sorprendemos, puesto que dan más importancia a la manera emocional y personal de llegar a los contenidos que a los aprendizajes transmitidos.

Esta afirmación nos lleva a pensar, que si esto es tan valorable, de la misma manera que los profesionales de la educación deben trabajar y mejorar sus habilidades y capacidades emocionales para con sus alumnos, estas deben ocupar un papel muy importante en la formación de cualquiera de los grados de educación ya que esta es parte de la formación

integral, pero en la realidad ¿qué nos encontramos? Si revisamos los programas actuales de cada una de las asignaturas no aparecen contenidos emocionales (ver anexo I).

Lo más triste es que si miramos hacia adelante, nos encontramos que los cambios son pocos. En declaraciones del Espacio Europeo de Educación Superior, la Conferencia de Decanos y Directores en Magisterio y Educación, el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005) y el propio Boletín Oficial del Estado optan por el discurso técnico de la formación profesional (Palomero y Torrego, 2005; Cascante, 2005), dejando muy poco espacio para las competencias socioafectivas, fundamentales para la formación integral de la personalidad del futuro maestro (Martín Bravo, 2006).

Por tanto el objetivo principal de la formación de los futuros docentes es adquirir una madurez y un crecimiento personal para que en el ejercicio de su profesión mantengan siempre una actitud positiva que le facilite superar con éxito cualquier reto educativo que se proponga. Es fundamental que en su formación aprendan a conocerse a sí mismo, a conocer y comprender sus sentimientos y los de los demás, situándose en el punto de vista del otro, a controlar sus emociones a conocer sus cualidades y posibilidades, en definitiva a ser dueños de sus vidas.

Las cualidades humanas aconsejables para los maestros pasan sobre todo por un equilibrio emocional puesto que es una profesión en la que destacan por antonomasia las relaciones humanas donde las emociones estados de ánimo y sentimientos afloran en la educación. Normalmente no somos muy conscientes en nuestro quehacer diario de lo importante que son los afectos en nuestras relaciones con los alumnos. Las competencias socioafectivas les permitirán afrontar con serenidad, sin sentirse desbordados, culpables o quemados, las situaciones adversas e imprevisibles con las que se van a encontrar a nivel educativo e interpersonal (Braslavsky, 2006).

El profesorado que es vocacional disfruta con entusiasmo de su trabajo y lo contagian creando buen ambiente en su entorno educativo con compañeros y alumnos y eso repercute en el rendimiento, aprendizaje y en el desarrollo integral del alumnado.

Es fundamental esta formación socioafectiva inicial en los maestros incluso podemos afirmar que debe ser uno de los ejes principales en las iniciativas educativas modernas. Es de todos sabido la influencia que ejercen los docentes en el alumnado y estas influencias deben ser de personas equilibradas emocionalmente y afectivamente para que niños y adolescentes crezcan siendo ellos mismos (Fernández Domínguez, 2005).

Si el docente no sabe gestionar sus emociones no será capaz de resolver situaciones conflictivas que se dan en a diario en los centros educativos. Se espera de ellos que sean capaces de fomentar motivación en sus alumnos, que sean personas serenas y sólidas personalmente.

Para concluir, decir que la importancia de esta formación radica en enseñar en un futuro la asignatura de la felicidad de disfrutar de la vida, de las pequeñas cosas y de los dulces momentos y de minimizar y relativizar los problemas y los malos momentos a ser personas que sienten, que son capaces de hacer un proyecto de vida donde tomen decisiones importantes y consigan expectativas y donde sepan reflexionar antes de actuar y donde además de pensar en el yo piensen en el nosotros. . Todo un proyecto que nos invita a crear espacios de reflexión para repensar la función de la Escuela y el modelo de formación de los maestros (Fernández Herrería y López López, 2007); y a considerar “el mundo de las emociones como espacio fundamental de la formación profesional” (Cascante Fernández, 2005, p. 152).

4.4 Los nuevos marcos legislativos como escenario para la inclusión de la Educación Emocional en las aulas: Una revolución pendiente.

Las dos últimas leyes orgánicas de educación, las llamadas LOGSE y LOE, son producto de aires renovados que proceden de nuestra Constitución de 1978 , en concreto del artículo 27 que nos ofrece a todos los españoles el derecho a la Educación y con el pleno desarrollo de la persona.

En el proceso de estas dos grandes leyes que separan el siglo XX del siglo XXI (LOGSE, LOE respectivamente) ha surgido una evolución en la formación de los futuros maestros que han pasado de ser formados en Escuelas Universitarias de Magisterios antiguas Normales de Magisterio a en la actualidad, por regla general, en Facultades de Educación y excepcionalmente en Centros de Formación del Profesorado.

Es en este periodo de tiempo, hablamos desde 1990 hasta la actualidad , donde los estudios emocionales han empezado a tomar protagonismo en los currículum de la educación Infantil y de la enseñanza obligatoria de 6 a 16 años, así como en los programas de muchas de las asignaturas de la carreras universitarias de educación. En la actualidad y en los títulos verificados para impartir docencia toma gran importancia como así consta en la normativa

que regula las enseñanzas universitarias (Órdenes ECI/8554/2007 y ECI/3857/2007, de 27 de diciembre)

Podemos concluir que coinciden en fechas (1990), la promulgación de la LOGSE y la primacía de los dos grandes autores precursores del constructo de Inteligencia Emocional, nos referimos a Peter Salovey y John D. Mayer. Esta coincidencia temporal hace que aunque en esta Ley orgánica aunque se hable de la importancia del desarrollo de las habilidades personales y sociales así como el desarrollo socioafectivo, no se designe en ningún momento a estas como desarrollo de la Inteligencia Emocional.

Pormenorizando en estas leyes educativas LOGSE Y LOE podemos comprobar cómo abundan palabras tremendamente relacionadas con la Inteligencia Emocional ,tales como emociones, afectividad, madurez emocional, educación socioafectiva, habilidades de desarrollo personal, habilidades sociales etc...

Evidentemente son muchas más las menciones al respecto en la Ley de 2006 que en la de 1990, produciéndose un gran cambio en la importancia que se le da a este campo educativo, apareciendo términos emocionales.

Podemos señalar que en la LOGSE en su preámbulo hace referencia a que la formación plena está íntimamente relacionada con la identidad personal así como con la educación ética y moral y con valores tales como la tolerancia, solidaridad y libertad.

De la misma manera destaca como uno de los fines el pleno desarrollo de la personalidad y esto lo hace en el artículo 1 del Título preliminar destacando en el artículo 2 del mismo, la personalización de la enseñanza abarcando no sólo conocimientos y destrezas sino también valores morales a nivel personal y social.

Pasando a las referencias que hace la ley de la Educación Emocional por etapas y empezando por la de educación Infantil, comentar que es el Título 1, el dedicado a dicha etapa y es en el artículo 1.7 donde hace referencia a que se debe contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral, así en el artículo 8 destaca el desarrollo de las relaciones personales y la adquisición de la autonomía. Es en el artículo 9, donde al dividir la etapa en los dos ciclos, señala que en el primero tendrá más relevancia la comunicación, el lenguaje, la convivencia y la relación social y en el segundo se afianzará todo lo del primero y además, haga uso correcto del lenguaje y del medio en que vive, adquiera una buena autoestima y autoconcepto y tenga un comportamiento adecuado y favorecedor de su autonomía.

La LOGSE hace referencia a la educación Primaria en el artículo 13 del Título 1, distinguiendo en esta etapa la adquisición de habilidades tales como desenvolvimiento en el medio familiar y social así como la apreciación de buenos valores que hagan fácil la convivencia humana.

La educación secundaria se desarrolla en el artículo 19, y resalta valores como la cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia.

Con respecto al bachillerato, hace referencia a la consolidación de la madurez personal, social y moral y destaca la responsabilidad y autonomía y lo hace en el artículo 26 del mencionado Título.

La filosofía de la LOGSE impregno a la educación española de nuevas e innovadoras ideas, principios, fines etc. como por ejemplo la educación socioafectiva y la educacional emocional, además dió los primeros pasos para que la formación de los maestros comprendiese estas competencias. No obstante, en muchas ocasiones se quedó en propósito de buenas intenciones y, como siempre, sigue destacando prioritariamente contenidos y competencias unidas al saber académico y al saber hacer, es decir, a los procedimientos y al desarrollo de la creatividad, dejando olvidado en un segundo o tercer plano competencias tan importantes para la vida, como son todas las relacionadas con la reflexión, la crítica positiva y madura, el saber ser y estar con uno mismo y con los demás. En suma, el saber convivir y lo que conlleva todo esto el conocer nuestras emociones, las de los demás, saber manejar en cada momento cuál de ellas es la principal, es decir, saber ser persona.

Todo esto si preocupa a los políticos y legisladores educativos españoles pero de forma secundaria. No obstante no hay regla sin excepción y existen universidades que empiezan a incorporar en las carreras de Educación contenidos curriculares en la formación inicial del profesorado, en los postgrados y doctorados relacionados con el tema que nos ocupa las educaciones socioafectivas y de las emociones.

4.4.1 Educación Emocional presente en la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE):

Una vez analizados como trata la LOGSE la Educación Emocional pasamos a desarrollar como lo hace la 1º Ley Orgánica de Educación del siglo XXI en concreto de 2006 cuyas siglas son LOE. Y empieza tratándolo sustancialmente en su Preámbulo destacando la consecución del máximo desarrollo posible de capacidades intelectuales,

culturales ,individuales, sociales y también emocionales y es que sin duda la Educación es el camino más adecuado para el desarrollo de la personalidad en el más amplio sentido de la palabra.

Entre los principios que destaca la LOE en el título Preliminar resalta el desarrollo de valores tales como solidaridad, tolerancia, igualdad, respeto , justicia y ciudadanía democrática y entre los fines educativos que se deben perseguir enfatiza en el desarrollo de capacidades afectivas y de la personalidad.

El Título 1 está dedicado a los principios educativos en las diferentes etapas educativas: Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, desarrollados en en diferentes capítulos:

Capítulo 1. Educación Infantil.

Señala como principios contribuir a su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual (artículo 12); 2) y desarrollar las capacidades que les permitan:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias,
- b) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales,
- c) Desarrollar sus capacidades afectivas,
- d) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- e) Desarrollar habilidades comunicativas (artículo 13).

Capítulo II. La educación Primaria.

Señala como fin principal:

1) Proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad (artículo 16), 2).

Y como objetivos:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

c) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

d) Desarrollar las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en las relaciones con los demás, y desarrollar también una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas (artículo 17).

Capítulo III. La educación secundaria:

La finalidad es contribuir al desarrollo, entre otras, capacidades que les permitan:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo, afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

f) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales, e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

g) Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad.

h) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora (artículo 23).

Capítulo IV. Bachillerato.

Señalamos como principios y objetivos generales:

1) El bachillerato tiene como finalidad proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia (artículo 32),

2) El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española así como por los Derechos Humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa,

b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales,

c) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

4.4.2 La Educación Emocional en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad educativa LOMCE de 9 de diciembre de 2013.

Pese a que la LOMCE es la ley de educación más contemporánea que conocemos, a nivel de Competencias Emocionales supone un retroceso en lo que ya habíamos conseguido dado que en ningún apartado de la misma se hace referencia alguna a nada que tenga relación con el desarrollo emocional o de las competencias que este implica. De este modo no aparece ni una sola vez la palabra emoción ni ninguno de sus derivados (Educación Emocional, Competencias Emocionales, Inteligencia Emocional).

Como ya hemos comentado esto supone un grave retroceso con respecto a la ley anterior (LOE) donde se dice textualmente en el Preámbulo: “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades,

individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales...” (párrafo 16, línea 15 del BOE del 4 de mayo de 2006). En consonancia con el preámbulo, en el Art. 71 se dice: “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional...”

Nada de esto se ve reflejado en todo el Anteproyecto de la LOMCE, lo cual esperamos sea subsanado y mejorado por la relevancia ya demostrada en párrafos anteriores del desarrollo emocional en cualquier tipo de formación.

4.5 La Educación Socioafectiva en los planes de estudio de los títulos de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria en el Marco de la Convergencia Europea.

Las competencias socioafectivas que deben adquirir los estudiantes, según el nuevo marco normativo, donde el magisterio en España se ha convertido en dos titulaciones de grado de 240 créditos ECTS: Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, quedan reflejadas en el Boletín Oficial del Estado número 312, de 29 de diciembre de 2007 (Órdenes ECI/8554/2007 y ECI/3857/2007, de 27 de diciembre).

1) Competencias previstas para los estudiantes del título de Maestro en Educación Infantil:

1.1) Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las dimensiones cognitiva, emocional y Psicomotora;

1.2) Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos;

1.3) Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos;

1.4) Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás;

1.5) Promover la autonomía y singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia;

1.6) Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes;

1.7) Conocer los desarrollos de la Psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0–3 y 3–6. Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, Psicomotoras, comunicativas, sociales, afectivas;

1.8) Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites;

1.9) Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual;

1.10) Detectar carencias afectivas y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes;

1.11) Saber trabajar en equipo;

1.12) Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes;

1.13) Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto; 1.14) Valorar la relación personal con cada estudiante y su familia como factor de calidad de la Educación;

1.15) Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal;

1.16) Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia;

1.17) Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0–3 y 3–6 años.

2) Competencias previstas para los estudiantes del título de Maestro en Educación Primaria:

2.1) Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella;

2.2) Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes;

2.3) Abordar y resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos;

2.4) Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales;

2.5) Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes;

2.6) Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula;

2.7) Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales;

2.8) Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática y fomentar la práctica del pensamiento social crítico;

2.9) Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia;

2.10) Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6–12 años.

El profesorado universitario que debe formar a los futuros profesionales de la enseñanza tiene que tener presente que las nuevas normativas potencian la dimensión socioafectiva, por tanto deben incluir en sus planes docentes estas competencias. Pero realmente esto en la actualidad sigue siendo algo nada fácil puesto que es indudable que el profesorado le sigue ocupando más tiempo a competencias más relevantes de la especialidad.

Existe un estudio de Martín Bravo (2006), donde hace un orden de valoración de las 149 competencias correspondientes al Título de Grado de Educación Primaria, tal y como están reflejadas en el capítulo octavo del Libro Blanco editado por la ANECA (2005), cruzándolas con las competencias de la materia de Psicología de la Educación y Psicología del Desarrollo desde tres enfoques que reflejan, a su vez, tres modos de afrontar la demanda de una educación integral, con el telón de fondo de la Teoría Triárquica de Robert Sternberg: 1) Educar en el saber (subteoría componencial de Sternberg: Inteligencia Académica), 2) Educar en la creatividad, en el saber hacer (subteoría experiencial: Inteligencia Creativa), y 3) Educar en la sabiduría, en el saber ser (subteoría contextual: Inteligencia Social y Emocional).

Los resultados de la investigación, tomando como muestra 891 personas anónimas (profesionales en ejercicio, directores de centros, inspectores y responsables de la Administración) nos informan que las competencias más valoradas en primer lugar son las del saber seguidas de las del saber hacer y por último las del saber ser que son las relacionadas con el aspecto social y emocional. Por tal, en las conclusiones de esta

investigación nos encontramos que estamos donde estábamos, es decir, que en la actualidad de siguen considerando como prioritaria la Inteligencia Académica , seguida de la Inteligencia creativa y en tercer lugar se valoran la Inteligencia social y emocional.

Esto nos lleva a pensar y afirmar que cuestiones relacionadas con el desarrollo de las habilidades emocionales tales como Empatía, conocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás, control de estas y resolución de conflictos, desde cánones democráticos y desarrollo de valores positivos siguen preocupando relativamente tanto en los marcos teóricos y legislativos del sistema educativo como en las prácticas docentes y en la formación inicial del profesorado. Por tanto, debemos considerar que esta es nuestra asignatura pendiente.

Capítulo 5

Material y Método

“El método de investigación científica no es sino la expresión necesaria de la modalidad de trabajo de la mente humana”.

Thomas Henry Huxley

CAPÍTULO 5: MATERIAL Y MÉTODO	101
5.1. Objetivos e Hipótesis de la Investigación.....	101
ESTUDIO 1:	102
Objetivos:.....	102
Hipótesis 1, 2 y 3:.....	102
ESTUDIO 2:	103
Objetivos:.....	103
Hipótesis 4 y 5:.....	103
5.2. Descripción de la Muestra	103
5.2.1. Género de los participantes.....	104
5.2.2. Edad de los participantes.....	104
5.2.3. Universidades en que cursan estudios los participantes.....	105
5.2.4. Curso y especialidad que realizan los participantes	105
5.2.5. Tipo de residencia y trabajo de los participantes	106
5.3. Instrumentos de medición	106
5.3.1. Cuestionario De Características Socio-Demográficas	106
5.3.2. Maslach Burnout Inventory-General Survey (Maslach y Jackson (1981) (MBI-GS)	107
5.3.3. Student Academic Engagement (SAE) (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova, y Bakker, 2002a) ..	109
5.3.4. Trait Meta Mood Scale-24, (adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernandez-McNally, Ramos y Ravira (1998) a partir de la desarrollada en 1990 por Mayer y Salovey.)	110
5.3.5. Escala de Autoeficacia Percibida de Del Pozo, M. (1996)	111
5.3.6. Inventario de Habilidades de Kentucky Mindfulness (KIMS; Baer, Smith, y Allen, 2004).....	112
5.3.7. Índice de Reactividad Interpersonal- Empatía (IRI) (Davis, M. H., 1980, 1983).....	114
5.3.8. Escala de Satisfacción con la Vida (Satisfacción with life scale (SWLS); (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Adaptación española de Atienza, Pons, Balaguer y Garcia-Merita, 2000)	117
5.4. Descripción de variables	117
5.5. Diseño de investigación.	119
5.6. Procedimiento.....	119
5.7. Tratamiento de los datos	121

CAPÍTULO 5: MATERIAL Y MÉTODO

En el presente capítulo vamos a presentar la investigación llevada a cabo. Expondremos, de este modo, los objetivos de la realización de la investigación, las hipótesis que subyacen a estos, la muestra con la que hemos trabajado, las variables y técnicas de medición, el tipo y diseño del experimento, a la vez que el procedimiento y el tratamiento de los datos obtenidos.

5.1. Objetivos e Hipótesis de la Investigación

El planteamiento del que parte esta investigación es la consideración de la relevancia que tiene la competencia emocional en cualquier persona, estudiante o profesional de forma general, y en los futuros maestros de forma específica dado que con una buena regulación, atención o comprensión emocional, en sí mismo y en los demás se mejorará la capacidad de afrontar situaciones estresantes o problemáticas (Matthews et al., 2002; Salovey, Bedell, Detweiler, y Mayer, (1999); Zeidner, Matthews, y Roberts, (2006), citado en Anchondo, 2011).

Por su parte el Engagement Académico ha sido una variable poco estudiada aún pero que pese a esto despierta en gran medida el interés de los distintos conocedores de la temática, dado que se persigue saber si los resultados obtenidos para el Burnout y el Engagement laboral podrían ser generalizados al mundo académico. Con este estudio además pretendemos ser más ambiciosos y establecer si los estudiantes que presentan un sólido compromiso con sus estudios van a obtener unos niveles de competencia emocional más elevados.

Las condiciones sociodemográficas en las que nos encontramos nos han llevado a centrar la investigación en estudiantes de la Universidad de Extremadura, luego nuestros resultados no podrán ser llevados de forma directa a cualquier estudiante pero sí que podrán ayudarnos a entender mejor las Competencias Emocionales de cualquier persona.

Centraremos la investigación en dos grandes estudios:

ESTUDIO 1:

Objetivos:

El objetivo principal de este estudio sería “Analizar la Competencia Emocional de los estudiantes de Educación Infantil y Primaria matriculados en la Universidad de Extremadura a través de la medición de las variables Inteligencia Emocional, Autoeficacia, Empatía, Mindfulness, Satisfacción con la Vida y su Engagement y Burnout”. Estudiar las diferencias de estas mismas competencias entre alumnos de distinto curso y especialidad.

Con esto se pretende comprobar si los estudiantes de magisterio del nuevo plan de estudios del Espacio Europeo realmente alcanzan las competencias, en concreto las Competencias Emocionales, que se suponen deberían adquirir con el desarrollo de las distintas asignaturas del grado en cuestión. Además hemos de añadir que los alumnos que fueron evaluados en cuarto curso eran los que finalizaban la primera promoción del Plan Bolonia, lo cual enfatiza el carácter novedoso de la investigación.

Hipótesis 1, 2 y 3:

De acuerdo a lo anteriormente expuesto y siguiendo los objetivos previamente establecidos, plantearemos tres hipótesis que refieren al Estudio 1:

- **Hipótesis 1:** Los estudiantes de 4º puntuarán más alto en Competencia emocional [Autoeficacia, Engagement, Empatía y Satisfacción con la Vida] que los de 1º.
- **Hipótesis 2:** Los estudiantes que no han trabajado sus emociones, los de 1º, presentarán menor Competencia emocional, estarán más afectados emocionalmente y por lo tanto sus niveles de Burnout alcanzarán puntuaciones más elevados que los de 4º.
- **Hipótesis 3:** Los estudiantes de la especialidad de Infantil puntuarán más alto en las pruebas que miden la competencia emocional que los de Primaria.

ESTUDIO 2:

Objetivos:

Los objetivos principales de este estudio son “Analizar las relaciones, asociaciones y predicciones entre las variables de Inteligencia Emocional, Autoeficacia, Empatía, Mindfulness, Satisfacción con la Vida y Burnout y Engagement”, “Analizar el nivel de vigor, absorción y dedicación del Engagement en relación con las variables del Mindfulness (observación, descripción, actuar con conciencia y aceptar sin valorar) y establecer la capacidad predictiva de las variables de la competencia emocional (IE, Satisfacción con la Vida, Empatía y Autoeficacia) en el Engagement”.

Con esto intentamos demostrar, por un lado, si el constructo de Engagement, o cualquiera de sus variables, mantiene algún tipo de relación significativa con el Mindfulness, y por otro si este Engagement sería un buen predictor de la competencia emocional evaluada en el primer estudio de esta tesis.

Cabe señalar que hasta el momento no se ha encontrado ningún estudio que analice como alguno de los factores de Mindfulness puede influir en el Engagement de estudiantes universitarios.

Hipótesis 4 y 5:

De acuerdo a lo anteriormente expuesto y siguiendo los objetivos previamente establecidos, plantearemos dos hipótesis 1.

- **Hipótesis 4:** Los estudiantes que obtienen mayores puntuajes en las dimensiones del Engagement también lo harán en las del Mindfulness.
- **Hipótesis 5:** Las puntuaciones altas en las dimensiones del Engagement predicen puntuaciones altas en las variables que miden la competencia emocional

5.2. Descripción de la Muestra

La selección de la muestra se ha realizado mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que el cuestionario fue aplicado a todos los alumnos que asistieron a las clases durante el proceso de la recogida de datos. La muestra está compuesta por un total de

591 alumnos, provenientes de dos facultades distintas de la Universidad de Extremadura: Facultad de Educación y Facultad de Formación del Profesorado. Esta muestra tiene las características que presentamos a continuación:

5.2.1. Género de los participantes

La muestra está compuesta por un total de 600 alumnos de los cuales un 74,96% son mujeres (450 participantes) y un 25,04% varones (150 participantes). Podemos ver las proporciones en la Figura 5.1

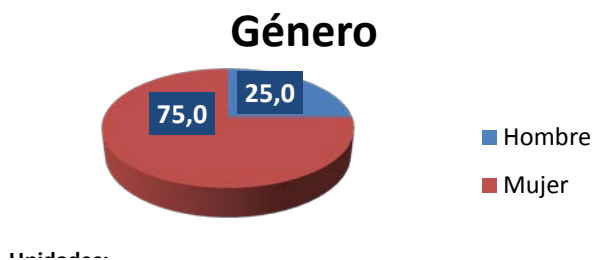


Figura 5.1. Género de la muestra

5.2.2. Edad de los participantes

La muestra está constituida por participantes de edades comprendidas entre 18 y 28 años. El 48,2% tienen de 18 a 20 años; el 27,1% tienen de 21 a 22 años; el 17,9% tienen de 23 a 25 años; el 4,2% tienen de 26 a 28; el 2,5% tienen más de 28.

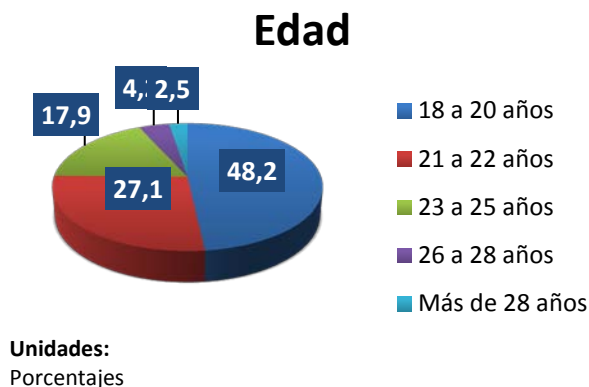


Figura 5.2. Edad de la muestra

5.2.3. Universidades en que cursan estudios los participantes

Los participantes de la muestra cursan estudios universitarios en la Facultad de Educación y en la Facultad de Formación del Profesorado, ambas Universidades de Extremadura. El 34,2% pertenece a la Facultad de Formación del profesorado; el 65,8% pertenece a la Facultad de Educación.

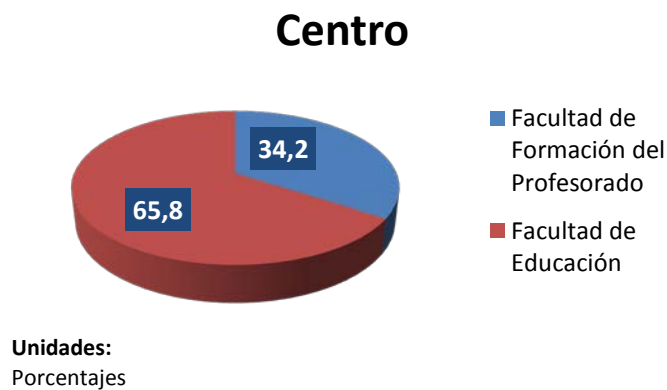


Figura 5.3. Centros de la muestra

5.2.4. Curso y especialidad que realizan los participantes

La muestra está compuesta por alumnos pertenecientes a los cursos de primero y cuarto. El 67,0% pertenece al primer curso y el 33,0% al cuarto. Así, estos porcentajes se refieren a su vez a las distintas especialidades consultadas: Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria, a los que pertenecen un 44,4% y un 55,6% respectivamente.

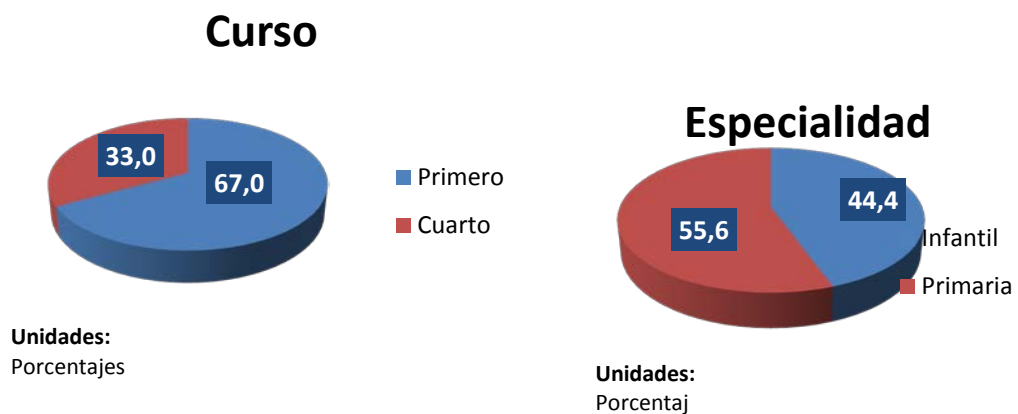


Figura 5.4. Curso y especialidad de la muestra

5.2.5. Tipo de residencia y trabajo de los participantes

Además hemos recogido la información de su tipo de residencia durante el curso y si han simultaneado los estudios con algún tipo de trabajo. Los alumnos suelen residir en piso compartido (53,1%) o en residencia familiar (38,4%), seguido de otros tipos de residencia (5,1%) y residencia universitaria (3,4%). Dentro de la muestra encontramos un 11,8% que trabaja a la vez que estudia y un 88,1% que no lo hace.

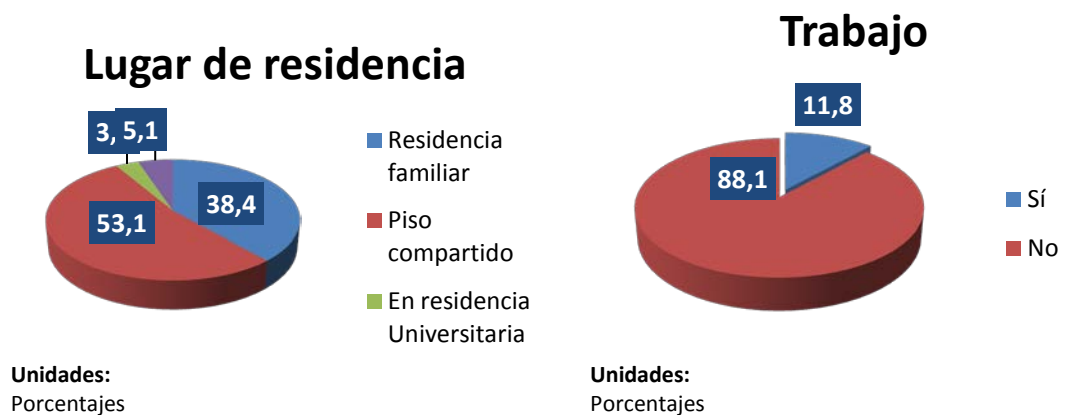


Figura 5.5. Residencia y trabajo de la muestra

Una vez descritas las características de la muestra, mostraremos el diseño de la investigación y las variables que se recogen.

5.3. Instrumentos de medición

A continuación describiremos los instrumentos de recogida de datos utilizados en la investigación, justificaremos la utilización de los mismos, así como el diseño y elaboración del cuestionario.

5.3.1. Cuestionario De Características Socio-Demográficas

La recogida de información Socio-Demográficas de los encuestados es imprescindible para la realización cualquier investigación. Debido a ello, hemos realizado una serie de preguntas que almacenan esta información.

Los datos que específicos que solicitamos fueron: edad, curso, especialidad, centro en el que cursa sus estudios, si trabajaba además de estudiar y tipo de residencia.

Tabla 5.1

Cuestionario de características socio-demográficas

Sexo	Hombre
	Mujer
Edad	18 a 20 años como hacer un índice de tablas distinto al de contenidos
	21 a 22 años
	23 a 25 años
	26 a 28 años
	Más de 28 años
Centro	Facultad de Formación del Profesorado
	Facultad de Educación
Curso	Primero
	Cuarto
Especialidad	Infantil
	Primaria
Lugar de residencia	Residencia familiar
	Piso compartido
	En residencia Universitaria
	Otros
Trabaja además de estudiar	Sí
	No

5.3.2. Maslach Burnout Inventory-General Survey (Maslach y Jackson (1981) (MBI-GS)

La MBI-GS, elaborado por Maslach y Jackson, (1981), evalúa, a partir de 15 ítems, la presencia del Síndrome de Burnout. Se trata de una escala de 7 puntos (0=Ninguna vez, 1=Pocas veces al año, 2=Una vez al mes o menos, 3=Pocas veces al mes, 4=Una vez por semana, 5=Pocas veces por semana, 6=Todos los días).

Estos ítems se relacionan con tres dimensiones: Agotamiento Emocional (cinco ítems) (p.e., «Estoy emocionalmente agotado por hacer esta carrera»), (ítems 104, 106, 121 123 126), Cinismo (cuatro ítems) (p.e. «Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mis estudios») (ítems 107, 116, 128, 133) y Eficacia Académica (seis ítems) (p.e., «Creo que contribuyo efectivamente durante las clases en la universidad») (ítems 108, 110, 112, 113,

117, 135). La última dimensión mencionada posee un carácter positivo al estar conectada a expectativas en relación con los ámbitos académico-profesionales desempeñados. Todo ello se manifiesta en las creencias del sujeto sobre su capacidad en cuanto a la realización de las actividades académico-profesionales; es por ello que su valoración dentro de la manifestación del Síndrome es contraria a las otras dos dimensiones mencionadas. En base a lo anterior y referido a la escala el intervalo de respuesta quedó definido entre 0 «nunca» y 6 «siempre». Se considera que el estudiante presenta mayor Burnout cuando alcanza altas puntuaciones en agotamiento y cinismo y bajas puntuaciones en sus creencias de eficacia académica.

Su fiabilidad para cada componente es la siguiente: Agotamiento Emocional ($\alpha = 0.75$); Cinismo ($\alpha = 0.74$) y para Eficacia Académica ($\alpha = 0.70$), presentando una fiabilidad test-retest adecuada. En la siguiente tabla se concreta que ítems miden los diferentes factores:

Tabla 5.2

Factores de MBI-GS

AGOTAMIENTO EMOCIONAL	Me siento emocionalmente “agotado” por hacer esta carrera.
	Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en la universidad.
	Estudiar o ir a clase todo el día es una tensión para mí.
	Me encuentro “consumido” al final de un día en la universidad.
	Estoy "cansado" de estudiar.
CINISMO	Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mis estudios
	Dudo de la trascendencia y valor de mis estudios.
	He perdido interés en la carrera desde que empecé en la universidad.
	He perdido entusiasmo por mi carrera.
EFICACIA ACADÉMICA	Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen relacionados con mis estudios
	Veo que contribuyo efectivamente durante las clases en la universidad.
	En mi opinión soy un buen estudiante
	Me estimula conseguir objetivos en mis estudios.
	Durante las clases, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas.
	He aprendido muchas cosas interesantes durante mi carrera.

5.3.3. Student Academic Engagement (SAE) (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova, y Bakker, 2002a).

El Engagement se traduce como un estado Psicológico positivo relacionado con los estudios, referido al compromiso y esfuerzo voluntario de un sujeto o sujetos. En cuanto al instrumento en cuestión, procede de la modificación de la escala original de los mismos autores, la UWES, adaptada para el uso con estudiantes de distintos países europeos. La escala está compuesta por 17 ítems que evalúan tres dimensiones del constructo: vigor (seis ítems) (p.e., «Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo») (ítems 115,120,122,127,131,132), dedicación (cinco ítems) (p.e., «Mi carrera es retadora para mí») (ítems 114,118,119,130,134) y absorción (seis ítems) (p.e., «El tiempo pasa volando cuando realizo mis tareas como estudiante») (ítems 105,109,111,124,125,129).

En la siguiente tabla se concreta que ítems miden los diferentes factores:

Tabla 5.3.

Factores de Engagement

VIGOR	<p>Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar.</p> <p>Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo.</p> <p>En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien.</p> <p>Soy muy “resistente” para afrontar mis tareas como estudiante.</p> <p>Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases.</p> <p>Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.</p>
DEDICACIÓN	<p>Mi carrera es retadora para mí.</p> <p>Mis estudios me inspiran cosas nuevas.</p> <p>.Estoy entusiasmado con mi carrera.</p> <p>Creo que mi carrera tiene significado</p> <p>Estoy orgulloso de hacer esta carrera.</p>
ABSORCIÓN	<p>Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.</p> <p>Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios.</p> <p>Estoy inmerso en mis estudios.</p> <p>El tiempo “pasa volando” cuando realizo mis tareas como estudiante.</p> <p>Me “dejo llevar” cuando realizo mis tareas como estudiante.</p> <p>Es difícil para mí separarme de mis estudios.</p>

Las respuestas evaluaron haciendo uso de la escala tipo Likert, en la que el intervalo de respuesta quedó definido entre 0, «nunca» y 6, «siempre». Altas puntuaciones las dimensiones citadas advierten elevados niveles de Engagement.

Su fiabilidad para cada componente es la siguiente: Vigor ($\alpha = 0.73$); Dedicación ($\alpha = 0.82$) y para Absorción ($\alpha = 0.72$), presentando una fiabilidad test-retest adecuada.

5.3.4. Trait Meta Mood Scale-24, (adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernandez-McNally, Ramos y Ravira (1998) a partir de la desarrollada en 1990 por Mayer y Salovey.)

Este instrumento consta de 24 ítems, donde cada uno de ellos posee cinco niveles que se corresponden a cinco opciones distintas en relación con el grado de conformidad hacia el ítem en cuestión (escala de Likert).

La TMMS-24 aborda tres dimensiones clave de la Inteligencia Emocional, en las cuales agrupa 8 ítems. La primera de estas tres dimensiones es la percepción emocional, en tanto a la percepción (valga la redundancia) de los propios sentimientos y en la expresión de los mismos de forma adecuada. En segundo lugar se encuentra la comprensión de sus sentimientos, traducido en el conocimiento de los sujetos de sus propios estados emocionales. El tercer y último grupo aborda la regulación emocional, que se refiere (como su propio nombre indica) en la medida en que un sujeto es capaz de regular sus emociones de manera correcta.

Los resultados de esta escala se corresponden a la suma de los ítems en función de los grupos anteriormente mencionados. Así, del ítem 1 al 8 se evalúa el factor de percepción, del 9 al 16 el factor de comprensión y finalmente del 17 al 24 se obtienen los resultados del factor de la regulación.

La fiabilidad correspondiente a cada una de las dimensiones: Percepción ($\alpha = 0,90$), Comprensión ($\alpha = 0,90$), y Regulación ($\alpha = 0,86$). Además presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Fernandez-Berrocal, Extremera, y Ramos, (2004).

Tabla 5.4.

Factores TMMS-24

PERCEPCIÓN	Presto mucha atención a los sentimientos.
	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.
	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.
	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo
	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.
	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.
	A menudo pienso en mis sentimientos.
	Presto mucha atención a cómo me siento.
COMPRENSIÓN	Tengo claros mis sentimientos.
	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos
	Casi siempre sé cómo me siento.
	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.
	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones
	Siempre puedo decir cómo me siento.
	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.
Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	
REGULACIÓN	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.
	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.
	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.
	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.
	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.
	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.
	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.
	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.

5.3.5. Escala de Autoeficacia Percibida de Del Pozo, M. (1996)

La variable Autoeficacia se operativiza en la Escala de Autoeficacia Percibida de Del Pozo, “variables cognitivas y participación comunitaria”.

La escala de Del Pozo es un instrumento integrado por 12 ítems, que proporciona un indicador de los niveles de AP. Se trata de una escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta desde Nunca a Siempre, pasando por Casi nunca y Casi siempre. Con ella se obtiene una puntuación total de doce puntos como mínimo y cuarenta y ocho como máximo. Consta de 12 ítems con 4 opciones de respuesta de nunca (1) a siempre (4).

Su fiabilidad para nuestros datos es de $\alpha = 0.75$, presentando una fiabilidad test-retest adecuada.

En la siguiente tabla se concreta que ítems miden la Autoeficacia:

Tabla 5.5.

Autoeficacia

AUTOEFICACIA	<p>Si Ud. quiere lograr algo, y surgen problemas, se empeña en superar esos problemas.</p> <p>Ud. generalmente obtiene buenos resultados en lo que emprende.</p> <p>Cuando Ud. ha querido, ha cambiado su forma de ser.</p> <p>En general las cosas que Ud. hace, las realiza porque le resultan entretenidas o interesantes.</p> <p>Cuando Ud. está en una situación de peligro, logra controlar el temor.</p> <p>Ud. cree tener habilidades para algunas cosas.</p> <p>A Ud. le gusta tener que tomar decisiones.</p> <p>Ud. se cree capaz de hacer cosas importantes.</p> <p>A Ud. le gustan las cosas más o menos difíciles.</p> <p>Cuando Ud. va a hacer algo, generalmente piensa que le irá bien.</p> <p>Cuando piensa en las cosas que ha hecho se siente satisfecho(a).</p> <p>Cuando Ud. logra lo que quiere, piensa que se debe a sus capacidades.</p>
--------------	---

5.3.6. Inventario de Habilidades de Kentucky Mindfulness (KIMS; Baer, Smith, y Allen, 2004)

El KIMS se basa principalmente en la conceptualización de la DBT (Terapia Dialéctica Conductual, Linehan) para las habilidades de atención plena. Mide el grado general de los sujetos en relación con la consciencia en la vida diaria y no requiere experiencia previa en meditación.

Este instrumento está formado por 39 ítems, agrupados dentro de una escala de Likert de 5 puntos (de 1, nunca o pocas veces a 5, siempre o casi siempre), para medir cuatro elementos que se relacionan con la atención plena:

- Observación, en relación con la advertencia de los estímulos tanto internos (p.e. sensaciones) como externos (p.e. sonidos). Dentro de este test, los ítems: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 30, 33, 37 y 39 son los dedicados a esta área. Un ejemplo de los mismos sería “Me doy cuenta de los olores y aromas de las cosas”.
- Descripción. Como su propio nombre indica, se refiere a describir los fenómenos observados. Los ítems referidos a lo anterior son 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26 y 34, entre

los que podemos encontrar “Me resulta difícil encontrar palabras para describir lo que pienso”.

- Actuar con conciencia, que se refiere a la atención hacia el transcurso de las distintas actividades ejecutadas en la vida diaria. Este elemento incluye las habilidades de DBT de 'participar' y 'de una atención plena'. Son ítems del mismo: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35 y 38. Un ejemplo de los anteriores sería "Cuando estoy haciendo algo me distraigo con facilidad".
- Aceptar sin juzgar, son ítems de la misma: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32 y 36. Este elemento se refiere a la aceptación de la realidad como es, sin juzgar, evitando huir de ella. Un ejemplo de ello sería el ítem "Me reprocho a mí mismo cuando tengo ideas irracionales".

Su fiabilidad para cada componente es la siguiente: Observación ($\alpha = 0.65$); Descripción ($\alpha = 0.52$); Actuar con conciencia ($\alpha = 0.62$) y Actuar sin juzgar ($\alpha = 0.46$), presentando una fiabilidad test-retest adecuada.

En la siguiente tabla se concreta que ítems miden los diferentes factores:

Tabla 5.6.

Factores KIMS

OBSERVACION	Mientras camino me doy cuenta de las sensaciones de mi cuerpo al moverse.
	Cuando estoy haciendo algo me distraigo con facilidad.
	Observo mis sentimientos sin enredarme en ellos.
	Me distraigo fácilmente.
	Juzgo si mis pensamientos son buenos o malos.
	En situaciones difíciles, puedo pararme sin reaccionar de modo inmediato.
	Me digo a mí mismo que no debería pensar de la forma en que lo hago.
	Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, soy capaz de darme cuenta sin reaccionar.
	Creo que algunas de mis emociones son malas o inapropiadas y no debería sentir las.
	Cuando tengo imágenes o pensamientos que me perturban, reparo en ellos y dejo que se vayan.
Puedo describir cómo me siento en un momento dado, de forma bastante detallada.	
Me reprocho a mí mismo cuando tengo ideas irracionales.	
DESCRIPCIÓN	Soy capaz de encontrar las palabras adecuadas para describir mis sentimientos.
	Cuando me ducho o me baño, me doy cuenta de las sensaciones del agua sobre mi cuerpo.
	Me digo a mí mismo que no debiera sentirme como me siento.
	Creo que algunos de mis pensamientos no son normales o son malos y no debería pensar de esa forma.
	Encuentro dificultad para estar centrado en lo que ocurre aquí y ahora, en el presente.
Cuando tengo una sensación en mi cuerpo, me resulta difícil describirla porque no encuentro las palabras adecuadas.	

Análisis de la Competencia Emocional de los Futuros Docentes Extremeños

	<p>Me doy cuenta de los olores y aromas de las cosas.</p> <p>Realizo trabajos o tareas de forma automática sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.</p>
ACTUAR CON CONCIENCIA	<p>Me critico por tener emociones irracionales o inapropiadas.</p> <p>Puedo expresar fácilmente con palabras mis creencias, opiniones y expectativas.</p> <p>Me doy cuenta de cómo los alimentos y las bebidas afectan a mis pensamientos, sensaciones corporales y emociones.</p> <p>Presto atención a las sensaciones, como las del viento en mi pelo o el sol sobre mi cara.</p> <p>Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, paro y me doy cuenta sin dejarme llevar por ellos.</p> <p>Tengo la impresión de que pongo el piloto automático sin ser muy consciente de lo que estoy haciendo.</p> <p>Incluso cuando me siento muy contrariado, encuentro una forma de expresarlo en palabras.</p> <p>Me doy cuenta de elementos visuales en el arte o en la naturaleza tales como colores, formas, texturas, o patrones de luz y sombra.</p> <p>Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, la valoración sobre mí mismo es buena o mala, en consonancia con el contenido de ese pensamiento o imagen.</p> <p>Me sorprendo a mí mismo haciendo cosas sin prestar atención.</p>
ACTURA SIN JUZGAR	<p>Percibo mis sentimientos y emociones sin tener que reaccionar ante ellas.</p> <p>No presto atención a lo que hago porque estoy soñando despierto, preocupado con otras cosas o distraído.</p> <p>Me resulta difícil encontrar palabras para describir lo que pienso.</p> <p>Tengo dificultad a la hora de pensar en las palabras adecuadas para expresar lo que siento acerca de las cosas.</p> <p>Presto atención a los sonidos, por ejemplo al tic-tac de los relojes, al trino de los pájaros o a los coches que pasan.</p> <p>Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, consigo calmarme al poco tiempo.</p> <p>Realizo actividades sin estar realmente atento a las mismas.</p> <p>Tengo una tendencia natural a expresar mis experiencias en palabras.</p> <p>Presto atención a la forma en que mis emociones afectan a mis pensamientos y comportamiento.</p>

5.3.7. Índice de Reactividad Interpersonal- Empatía (IRI) (Davis, M. H., 1980, 1983)

Este instrumento facilita una medida multidimensional de la Empatía. Consta de cuatro sub-escalas de siete preguntas, donde cada sub-escala describe un aspecto que conforma la Empatía. Para entender estas sub-escalas, en primer lugar debemos realizar una primera clasificación, referido a la diferencia entre Empatía cognitiva y Empatía afectiva. La primera de ellas es definida como el acto de comprender el punto de vista de otra persona. Por otro lado, la Empatía afectiva se refiere más a la respuesta emocional del sujeto que observa el estado afectivo de otros sujetos. Referido a lo anterior, este instrumento en cuestión proporciona dos sub-escalas para la medida de la Empatía cognitiva (la escala de

toma de perspectiva y la escala de fantasía) y dos más para la medida de la Empatía afectiva (la escala de preocupación empática y la escala de angustia personal), las cuales se describen a continuación:

- Escala de toma de perspectiva (PT). Evalúa las acciones espontáneas de los sujetos para adquirir las perspectivas de otros sujetos y ver las cosas desde su punto de vista.
- Escala de fantasía (FS) Mide la tendencia de los sujetos de sentirse identificados con los personajes de ficción.
- Escala de preocupación empática (EC) Recoge cuestiones sobre los sentimientos de simpatía, compasión y preocupación por los demás.
- Escala de malestar personal (PD) Evalúa los sentimientos personales de ansiedad y malestar que se generan al observar las experiencias negativas en otros sujetos.

Se trata pues de una escala de fácil aplicación, formada por 28 ítems, con una escala tipo likert de 5 puntos, donde la base se establece en qué medida el sujeto se identifica con los ítems, siendo 1 el equivalente a “no me describe bien” y 5 a “me describe muy bien”. Este instrumento permite medir tanto el aspecto cognitivo como la reacción emocional del individuo. Los índices de fiabilidad obtenidos en su versión española se presentaron con valores de alfa que oscilan desde 0.56 para la escala de Toma de perspectiva (PT) hasta 0.70 para la de fantasía (FS) para la muestra total.

Este instrumento evalúa el nivel de satisfacción de los sujetos con su propia vida a partir del juicio global que los mismos emiten. Consta de cinco ítems tipo Likert con puntuación de 1 ‘totalmente en desacuerdo’ a 5 ‘totalmente de acuerdo’.

Se procedió a examinar la fiabilidad de la escala a través del alfa de Cronbach, cuyo valor fue de 0,82. (Cabañero, Richard, Cabrero, Orts, Reig, Tosal, (2004). Es una escala de 5 ítems (p.ej., «Estoy satisfecho con mi vida»). Su fiabilidad para cada componente es la siguiente: Perspectiva ($\alpha = 0.76$); Fantasía ($\alpha = 0.72$); Empatía ($\alpha = 0.77$) y Malestar Personal ($\alpha = 0.69$), presentando una fiabilidad test-retest adecuada.

En la siguiente tabla se concreta que ítems miden los diferentes factores:

Tabla 5.7.

Factores IRI

PERSPECTIVAS	<p>A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas</p> <p>Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un conflicto antes de tomar una decisión</p> <p>A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)</p> <p>Si estoy seguro que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás</p> <p>Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas partes</p> <p>Cuando estoy disgustado con alguien normalmente intento ponerme en su lugar por un momento</p> <p>Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar</p>
FANTASIA	<p>Sueño y fantaseo bastante a menudo acerca de las cosas que me podrían suceder</p> <p>Verdaderamente me identifico con los sentimientos de las personas de una novela</p> <p>Soy normalmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y no me involucro completamente</p> <p>Resulta raro para mí implicarme en un buen libro o película</p> <p>Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes</p> <p>Cuando veo una buena película puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista</p> <p>Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela imagino cómo me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí.</p>
EMPATÍA	<p>A menudo tengo sentimientos tiernos de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo</p> <p>A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas</p> <p>Cuando veo que a alguien se le toma el pelo tiendo a protegerlo</p> <p>Las desgracias de otros normalmente no me molestan mucho</p> <p>Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente a veces no siento ninguna compasión por el</p> <p>A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren</p> <p>Me describiría como una persona bastante sensible</p>
MALESTAR PERSONAL	<p>En situaciones de emergencia me siento aprehensivo e incomodo</p> <p>Normalmente siento desesperanza cuando estoy en una situación muy emotiva</p> <p>Cuando veo a un herido tiendo a permanecer calmado</p> <p>Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto</p> <p>Normalmente soy bastante eficaz al ocuparme de emergencias</p> <p>Tiendo a perder el control durante las emergencias</p> <p>Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia me derrumbo</p>

5.3.8. Escala de Satisfacción con la Vida (Satisfacción with life scale (SWLS); (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Adaptación española de Atienza, Pons, Balaguer y Garcia-Merita, 2000)

Se operativizó en la escala de Satisfacción con la Vida (Satisfacción with life scale (SWLS); (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Adaptación española de Atienza, Pons, Balaguer y Garcia-Merita, 2000) Consta de 5 ítems con 7 opciones de respuesta de no en absoluto (1) o sí del todo (7).

Su fiabilidad para la Satisfacción con la Vida $\alpha = 0.33$, presentando una fiabilidad test-retest adecuada, aunque más pequeña que las anteriores.

En la siguiente tabla se concreta que ítems la miden:

Tabla 5.8.

SWLS

SATISFACCIÓN CON LA VIDA	Mi vida, en casi todo, responde a mis aspiraciones
	Las condiciones de mi vida son excelentes
	Estoy satisfecho con mi vida
	Hasta ahora, en mi vida, he logrado cosas que eran importantes para mí
	Si volviese a nacer, cambiaría bastantes cosas de mi vida

5.4. Descripción de variables

Las variables socio-demográficas elegidas como objeto de estudio son: sexo (variable cualitativa; hombre/mujer), edad (variable cuantitativa; años), curso (variable ordinal; primero, cuarto), titulación (variable cualitativa; Infantil y Primaria), Centro (variable cualitativa; Facultad de Educación /Facultad de Formación del Profesorado), Lugar de residencia (variables cualitativa; Residencia Familiar/Piso compartido/ Residencia universitaria/Otros), Trabaja (Variable dicotómica; 1-Sí/0-No)

Todas las anteriores serían consideradas como las variables independientes y como variables dependientes del estudio tenemos:

- Inteligencia Emocional. Se operativiza a través del cuestionario TMMS-24, compuesto por 24 ítems divididos en tres escalas. La atención emocional, evaluada a

través de 8 ítems y operativizada por la puntuación obtenida en estos 8 ítems, la claridad emocional, evaluada a través de 8 ítems y operativizada por la puntuación obtenida en estos 8 ítems y la regulación emocional, evaluada a través de 8 ítems y operativizada por la puntuación obtenida en estos 8 ítems. Las opciones de respuesta son 5 desde nada de acuerdo (1) a totalmente de acuerdo (5).

- Autoeficacia. Se operativiza en la escala. Consta de 12 ítems con 4 opciones de respuesta de nunca (1) a siempre (4).
- Mindfulness. Este constructo se ha operativizado en el Inventario de Habilidades de Kentucky Mindfulness con 5 opciones de respuesta que van de nunca (1) a siempre (5). Consta de 39 ítems para medir cuatro elementos de la atención plena: observación (12 ítems), descripción (8 ítems), acción con toda conciencia (10 ítems) y la aceptación sin juzgar (9 ítems).
- Burnout. Se operativiza en la escala Maslach Burnout Inventory (MBI-GS), elaborado por Maslach y Jackson (1981). Este instrumento consta de 15 ítems el intervalo de respuesta está definido entre (nunca) y 6 (siempre). Se divide en tres dimensiones: agotamiento emocional (cinco ítems), cinismo (cuatro ítems) y creencias de eficacia académica (seis ítems).
- Engagement. Está operativizada en la escala Student Academic Engagement (SAE; Schaufeli, et al., 2002). El intervalo de respuesta viene concretado entre 0 (nunca) y 6 (siempre). Esta escala está compuesta por 17 ítems que evalúan tres dimensiones del constructo: vigor (seis ítems), dedicación (cinco ítems) y absorción (seis ítems).
- Empatía. Operativizada con el Índice de Reactividad Interpersonal- Empatía (IRI) (Davis, M. H., 1980, 1983). Consta de 28 ítems, establecidos en una escala likert con 5 opciones de respuesta, donde 1 equivale a “no me describe bien” y 5 a “me describe muy bien”. Los ítems se encuentran agrupados de siete en siete en cuatro subescalas para medir cuatro dimensiones del concepto global de Empatía: Toma de perspectiva (PT), Fantasía (FS), Preocupación empática (EC) y Malestar personal (PD).
- Satisfacción con la Vida. Se operativizó en la escala de Satisfacción con la Vida (Satisfacción with life scale (SWLS); (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Adaptación española de Atienza, Pons, Balaguer y Garcia-Merita, 2000) Consta de 5 ítems con 7 opciones de respuesta de no en absoluto (1) o sí del todo (7).

5.5. Diseño de investigación.

El diseño de la investigación es el proceso a través del cual se va a establecer el nivel de inferencias y la fiabilidad de los resultados, además de su grado de confianza y de la generalización (Martínez, 1985). Así, este diseño será el que indique al investigador los pasos que debe ir siguiendo para alcanzar sus objetivos, corroborar sus hipótesis o responder a los interrogantes que despertaron el interés por la investigación en concreto, es decir, el modo según el cual se va a dar la respuesta más adecuada a la problemática en su contexto junto con el procedimiento de análisis e interpretación de datos pertinente. La metodología elegida para ello dependerá de las necesidades que se planteen en función del tipo de estudio o las hipótesis planteadas (Heinemann, 2007)

En nuestro caso, la metodología empleada fue una modalidad de investigación cuantitativa sin intervención, transversal, empírica y no experimental, es decir examinando o evaluando la relación entre las variables en su contexto original, pero sin manipular directamente las condiciones del estudio (McMillam y Schumacher, 2005).

Siguiendo a Sánchez-Cánovas y Sánchez (1994) utilizaremos un método comparativo del cual obtenemos dos tipos de diseño, el comparativo en sí mismo (útil para analizar las diferencias entre los grupos a estudio) y el correlacional (útil para dar a conocer las relaciones que entre las variables de estudio y la intensidad de éstas).

En esta investigación en concreto hemos optado por un diseño de escala, donde se persigue la descripción de la muestra y permite realizar pronósticos sobre los procesos de cambio y las relaciones entre variables, por ejemplo.

Además afirmamos que se trata de un estudio empírico porque nos basamos en la contrastación de una hipótesis a través de la recogida de datos con cuestionarios para dar respuesta a los interrogantes planteados.

5.6. Procedimiento

El proceso de confección de esta tesis comenzó con la elaboración del proyecto o de investigación en sí mismo durante el curso académico 2011/2012.

Tras esto, comenzamos con una exhaustiva revisión bibliográfica de los estudios existentes que mostraban relación con la temática elegida, es decir, todo lo relacionado con la competencia emocional en estudiantes, persiguiendo la recogida de información más actual y adecuada posible y realizar la selección de los constructos a estudiar y los instrumentos de evaluación pertinentes para cada uno.

Posteriormente, llevamos a cabo el diseño del proyecto para poder incluirlo dentro del programa de doctorado de Psicología de la Universidad de Extremadura.

Una vez ya habíamos elegidos los cuestionarios redactamos un solo documento a modo de dossier que recogiese todos las escalas utilizadas, incluyendo también los datos sociodemográficos y el conocimiento informado para entregárselo a todos los sujetos de investigación (ver anexo II). A continuación dimos paso a la fase de recogida de datos. Para ello en primer lugar formamos a los evaluadores con las indicaciones oportunas para asegurarnos que todos los cuestionarios iban a ser aplicados del mismo modo. Esta aplicación de las pruebas se llevó a cabo en dos fases, primero en la Facultad de Educación de Badajoz y después en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres, pero ambas dentro del mismo cuatrimestre del mismo curso académico. Previamente a pasar las pruebas se concertó la cita con los profesores elegidos, que fueron casi en todos los casos, profesores del Dpto. de Psicología y Antropología.

Situándonos ya dentro del aula, decir que los cuestionarios fueron aplicados de forma colectiva y que previamente a la administración del mismo el profesor presente en el aula presentó al investigador el cual le proporcionó a los participantes toda la información necesaria, tanto por escrito, mediante un consentimiento informado que no debían firmar para preservar el anonimato, como de forma oral, contestando a todas las interrogantes que pudiesen surgir. El tiempo de cumplimentación individual de los cuestionarios osciló entre los 35 y los 45 minutos. Tras esto fueron recogidos uno a uno los cuestionarios comprobando que los datos estuviesen debidamente cumplimentados.

Una vez habíamos obtenidos los datos se pasaron a una plantilla de SPSS versión 19.0 para llevar a cabo el tratamiento de datos pertinente que a continuación explicamos.

5.7. Tratamiento de los datos

El tratamiento estadístico de los datos, como ya hemos comentado, se realizó con el programa estadístico SPSS (versión 19.0), con la finalidad de analizar y describir todos los datos recogidos por los distintos ítems de nuestro cuestionario.

Los resultados quedan restringidos a nuestra muestra, existiendo la posibilidad de replicar el estudio seleccionando la muestra de otros contextos distintos al elegido en esta tesis.

Para la **Hipótesis 1, 2 y 3** para comparar las medias (de dos muestras independientes, en nuestro caso) utilizamos la prueba t de Student, en el caso que se cumplan los supuestos paramétricos, y la prueba U de Man-Whitney, si no se cumplen. Estas prueba pueden utilizarse en casos como cuando la comparación se realice entre las medias de dos poblaciones independientes (los individuos de una de las poblaciones son distintos a los individuos de la otra) como por ejemplo en el caso de la comparación de las poblaciones de distintas especialidades.

Para la **Hipótesis 4 y 5** hemos comparado las medias entre varios grupos, hemos aplicado la técnica paramétrica del Análisis de Varianza (ANOVA), teniendo en cuenta, que la aplicación del ANOVA exige que se cumplan ciertos supuestos. Concretamente se requiere que:

- La asignación de los sujetos a las distintas condiciones sea aleatoria.
- No exista diferencia significativa entre las varianzas de los grupos (homocedasticidad)
- Si calculamos para cada sujeto la diferencia entre su puntuación y la media de su grupo (residual), la distribución de las N diferencias debe ser normal.

El primer supuesto generalmente se pasa por alto y el ANOVA se aplica también cuando los grupos vienen dados. El supuesto de homocedasticidad se comprueba dentro del ANOVA. En lo que respecta al último supuesto, parece que ligeras desviaciones de la normalidad no tienen apenas efecto en los resultados del ANOVA, sobre todo cuando el número total de sujetos es mayor que 30, superado con creces en nuestro caso.

Si estos supuestos no se cumplen la prueba que debemos utilizar es Kruskal-Wallis. Lo que hace la prueba de Kruskal-Wallis es transformar las puntuaciones de los sujetos en rangos. Cuando existen empates, a los sujetos empatados se les asigna la media de los rangos que les corresponderían. Una vez que se han transformado en rangos las puntuaciones se calcula, como en la prueba de Mann-Whitney, el rango medio de cada grupo y se comparan estos rangos promedios para ver si la diferencia entre ellos es o no significativa.

Después de ver la existencia de diferencias Para ver la relación de las distintas Competencias Emocionales entre Engagement hemos realizado varios análisis discriminantes (**Hipótesis 5**). El Análisis discriminante es un técnica de análisis multivariado que analiza las relaciones entre una variable categórica, en nuestro caso cada uno de los factores de Engagement y un conjunto de variables cuantitativas.

Para realizar esta prueba debe cumplirse una serie de supuestos:

- 1-El tamaño de la muestra debe ser mínimo el número de variables multiplicados por diez.
- 2- Todas las variables discriminantes deben seguir una distribución Normal.
- 3-Igualdad de matriz de Varianzas-Covarianzas.

Si el tamaño de la muestra es grande y no presenta outliers pueden violarse algunos de los supuestos sin que afecte al análisis.

Capítulo 6

Análisis de Resultados

“El mundo del hombre contemporáneo se funda sobre los resultados de la ciencia: el dato reemplaza al mito, la teoría a la fantasía, la predicción a la profecía”

Mario Bunge

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE RESULTADOS	125
ESTUDIO 1:	125
6.1. Resultados de la Hipótesis 1: “Análisis de las diferencias entre cursos, en materia de Inteligencia Emocional, Autoeficacia, Engagement, Empatía y Satisfacción con la Vida”	125
6.2. Resultados de la Hipótesis 2: “Análisis de las diferencias entre curso en materia de Competencia Emocional (Burnout)”	137
6.3. Resultados de la Hipótesis 3: “Análisis de las diferencias entre las distintas especialidades en materia de Competencia Emocional”	139
ESTUDIO 2:	152
6.4. Resultados de la Hipótesis 4: “Análisis de la relación entre Mindfulness y Engagement”	152
6.5. Resultados de la Hipótesis 5: “Análisis de la relación entre las variables que miden la Competencia Emocional y el Engagement”	159

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo presentaremos los datos obtenidos en los distintos análisis, los cuales nos ayudaran a dar respuesta a los interrogantes de nuestra investigación.

ESTUDIO 1:

6.1. Resultados de la Hipótesis 1: “Análisis de las diferencias entre cursos, en materia de Inteligencia Emocional, Autoeficacia, Engagement, Empatía y Satisfacción con la Vida”.

Comenzaremos esta sección, realizando un análisis descriptivo de los datos, el cual, es fundamental para una correcta utilización de la información que poseemos. Este tipo de análisis, nos ayuda a crear una idea general de cómo se distribuyen y organizan nuestros datos y de los posibles análisis que podemos extraer de ellos.

Presentaremos de forma gráfica el valor obtenido en las distintas variables que competen a la Inteligencia Emocional (TMMS-24, Autoeficacia, Engagement, IRI y Satisfacción con la Vida), esto nos permitirá ver claramente la diferencia entre cursos. Tras esto, aplicaremos la prueba de Kolmogorv-Smirnov para analizar si nuestros datos se distribuyen como una normal y de este modo determinaremos que prueba podemos aplicar. En último lugar, presentaremos una tabla con los distintos resultados de las pruebas y de los estadísticos que creamos oportunos, dependiendo de la naturaleza de nuestras variables.

Con este análisis pretendemos ver si realmente los alumnos de cuarto han adquirido durante su periodo en la universidad capacidades en Inteligencia Emocional que aún no han podido tomar los de primer curso.

Esta primera hipótesis puede dividirse en 6 subapartados: se comprobarán diferencias por cursos en Inteligencia Emocional (TMMS-24); se comprobarán diferencias por cursos en Autoeficacia; se comprobarán diferencias por cursos en Engagement; se comprobarán diferencias por cursos en Empatía (IRI) y por último, se comprobarán diferencias por cursos en Satisfacción con la Vida.

6.1.1. Comprobación de diferencias entre cursos en Inteligencia Emocional (TMMS-24).

En primer lugar, presentaremos las medias correspondientes a los factores del cuestionario de TMMS-24 de Inteligencia Emocional. Recordamos que la puntuación en estos factores, es la suma de las puntuaciones obtenidas en las distintas preguntas de cada grupo (y que van de 8 a 40 puntos).

Podemos ver que la puntuación media en el factor Atención es más alta para los de cuarto que para los de primero, pero solo una décima. En Reparación Emocional se queda igual para un curso que para otro, pero en Claridad Emocional parece que hay gran diferencia entre cursos de un 27,2 frente a un 26 entre los de primero.

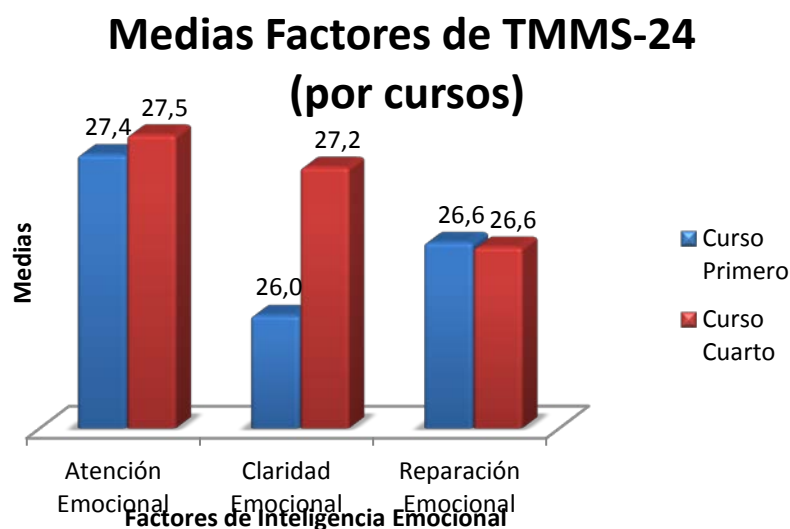


Figura 6.1. Medias de TMMS-24 por cursos

A continuación, aplicaremos a estas variables la prueba Kolmogorov Smirnov, que nos dirá si se distribuyen mediante una normal. La prueba de Kolmogorov es apropiada cuando hay un gran número de casos, si no deberíamos utilizar la de Shapiro-Wilks. Esta prueba es necesaria ya que la normalidad o no de los dos conjuntos de datos, nos permite realizar un tipo u otro de análisis.

Tabla 6.1.

Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en Inteligencia Emocional

		Estadísticos de contrastes		
		Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional
Diferencias más extremas	Absoluta	0,06	0,148	0,042
	Positiva	0,06	0,148	0,04
	Negativa	-0,023	-0,002	-0,042
Z de Kolmogorov-Smirnov		0,657	1,629	0,472
Sig. asintót. (bilateral)		0,781	0,01	0,979

Tanto en Atención Emocional como Reparación Emocional el valor de $p > 0,05$, luego no hay indicios en contra de la normalidad de los datos. En cambio, en Claridad Emocional a un nivel de significación del 5% no podemos aceptar la hipótesis nula de normalidad de los datos.

Tabla 6.2.

Resultados prueba t para muestras independientes en TMMS-24.

		Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Atención Emocional	Se han asumido varianzas iguales	1,63	0,2	-0,31	554	0,758	-0,17095	0,55501
	No se han asumido varianzas iguales			-0,3	321,53	0,765	-0,17095	0,57238
	Se han asumido varianzas iguales	1,04	0,31	0,072	562	0,943	0,04022	0,55858
Reparación Emocional	No se han asumido varianzas iguales			0,074	385,98	0,941	0,04022	0,54507

A la vista de estos resultados utilizaremos Man-Whitney para ver si hay diferencias de medias en la Claridad Emocional, ya que no cumple la condición de normalidad.

Tabla 6.3.

Resultados prueba U de Man-Whitney en Inteligencia Emocional.

	Estadísticos de contraste ^a		
	Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional
U de Mann-Whitney	33357,000	28847,500	34755,500
W de Wilcoxon	104988,000	97482,500	51775,500
Z	-,161	-2,646	-,113
Sig. asintót. (bilateral)	,872	,008	,910

a. Variable de agrupación: Curso

En la prueba de Man-Whitney nuestra hipótesis nula es la no existencia de diferencias entre cursos frente a que sí las hay.

Como ya nos adelantaba el gráfico de barras, no existen diferencias ni en Atención Emocional ni en Reparación Emocional ($p > 0,05$), pero en Claridad Emocional el valor de $p = 0,008$, luego existen diferencias entre cursos en Claridad Emocional. Luego se verifica nuestra hipótesis, ya que aunque no hay diferencias significativas en dos de los factores sí que las hay en Claridad Emocional.

6.1.2. Comprobación de diferencias entre cursos en Autoeficacia.

Ahora seguiremos nuestro análisis comprobando si existen diferencias entre los distintos cursos en Autoeficacia. Recordamos que la variable Autoeficacia se ha creado mediante la suma de una media ponderada de las respuestas a las preguntas referentes a la Autoeficacia (va de 12 a 48).

Medias de Autoeficacia (por cursos)

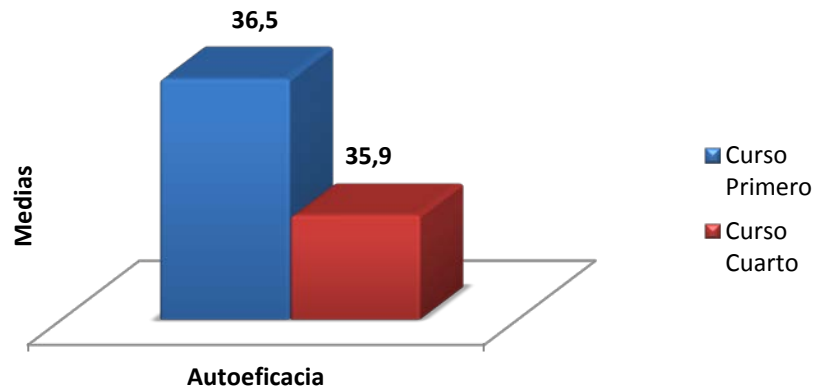


Figura 6.2. Medias de Autoeficacia por cursos

En la figura 6.2. podemos ver las medias de Autoeficacia en los distintos cursos. En primero se obtiene un 36,5 y en cuarto prácticamente un punto menos 35,9. Luego esto nos indica que si existen diferencias, será de la forma contraria a nuestra hipótesis, es decir, que los de primero tienen una mayor Autoeficacia que los de cuarto.

Ahora realizaremos la prueba de normalidad a los datos de Autoeficacia por cursos (Tabla 6.3). El valor de $p=0,479$, por lo que podemos suponer normalidad en los datos. Aplicaremos la prueba t para muestras independientes.

Tabla 6.4.

Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en Autoeficacia

Estadísticos de contraste ^a		
	Autoeficacia	
Diferencias más extremas	Absoluta	,076
	Positiva	,011
	Negativa	-,076
Z de Kolmogorov-Smirnov		,841
Sig. asintót. (bilateral)		,479

a. Variable de agrupación: Curso

Tabla 6.5.

Resultados prueba t para muestras independientes en Autoeficacia.

		Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Autoeficacia	Se han asumido varianzas iguales	0,401	0,527	1,593	555	0,112	0,59756	0,375
	No se han asumido varianzas iguales			1,559	347,218	0,12	0,59756	0,38318

Podemos observar que el valor de $p=0,112$, luego no hay evidencias en contra de la no igualdad de medias entre cursos.

En Autoeficacia, no hay indicios suficientes para afirmar que exista tal diferencia entre cursos.

6.1.3. Comprobación de diferencias entre cursos en Engagement.

En este subapartado, nos centraremos en ver si hay diferencias entre cursos en Engagement. La variable Engagement tiene 3 factores, creados mediante la suma de una media ponderada de las respuestas a las preguntas referentes a Engagement.

Comenzaremos con la figura 6.3, donde podemos ver como en los distintos factores que miden el Engagement las medias para el cuarto curso son mayores que en las de primero (20'1,20'4 y 22'1 frente a 20'8,20'8 y 23'2, respectivamente).

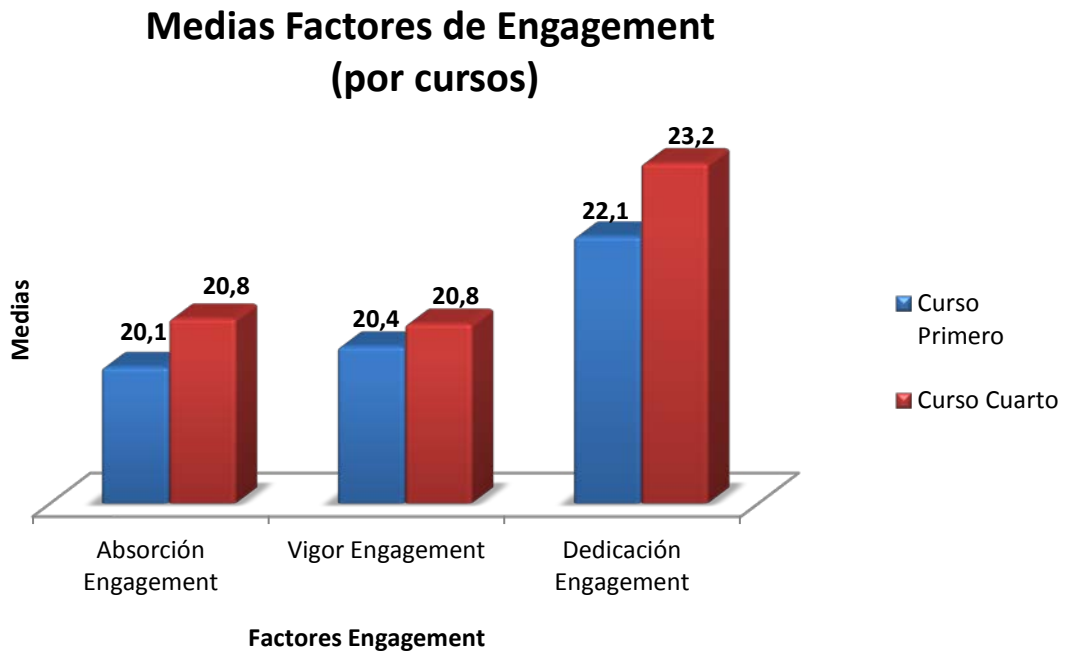


Figura 6.3. Medias de factores de Engagement por cursos

Tabla 6.6.

Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en Engagement

		Estadísticos de contraste ^a		
		Absorción Engagement	Vigor Engagement	Dedicación Engagement
Diferencias más extremas	Absoluta	,104	,092	,067
	Positiva	,104	,085	,067
	Negativa	-,038	-,092	-,035
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,155	1,024	,748
Sig. asintót. (bilateral)		,139	,245	,630

a. Variable de agrupación: Curso

Para los tres factores que miden el Engagement se puede asumir normalidad ($p > 0,05$), luego podemos realizar la prueba t para contrastar las diferencias entre medias.

Tabla 6.7.

Resultados prueba t para muestras independientes en Engagement.

		Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Absorción Engagement	Se han asumido varianzas iguales	8,96	0,003	-1,663	547	0,097	-0,81994	0,49292
	No se han asumido varianzas iguales			-1,572	316,653	0,117	-0,81994	0,5216
Vigor Engagement	Se han asumido varianzas iguales	15,64	0	-0,085	555	0,932	-0,04542	0,53271
	No se han asumido varianzas iguales			-0,077	288,665	0,938	-0,04542	0,58673
Dedicación Engagement	Se han asumido varianzas iguales	1,941	0,164	-0,166	556	0,868	-0,08065	0,48491
	No se han asumido varianzas iguales			-0,162	344,585	0,872	-0,08065	0,49825

Para ninguna de las variables existen diferencias significativas ($p > 0,05$). Luego no hay diferencias entre cursos en Engagement.

6.1.4. Comprobación de diferencias entre cursos en Empatía (IRI).

Ahora analizaremos las diferencias entre cursos en materia de Empatía (IRI). La Empatía se componía de 4 factores, los cuales se han creado mediante la suma de medias ponderadas de las respuestas a las preguntas de cada uno de los grupos (va de 7 a 35 puntos).

En la figura 6.4, podemos ver como en todos los factores las medias de los alumnos de cuarto están por encima de los de primero, exceptuando Perspectiva que se mantiene igual en ambos casos.

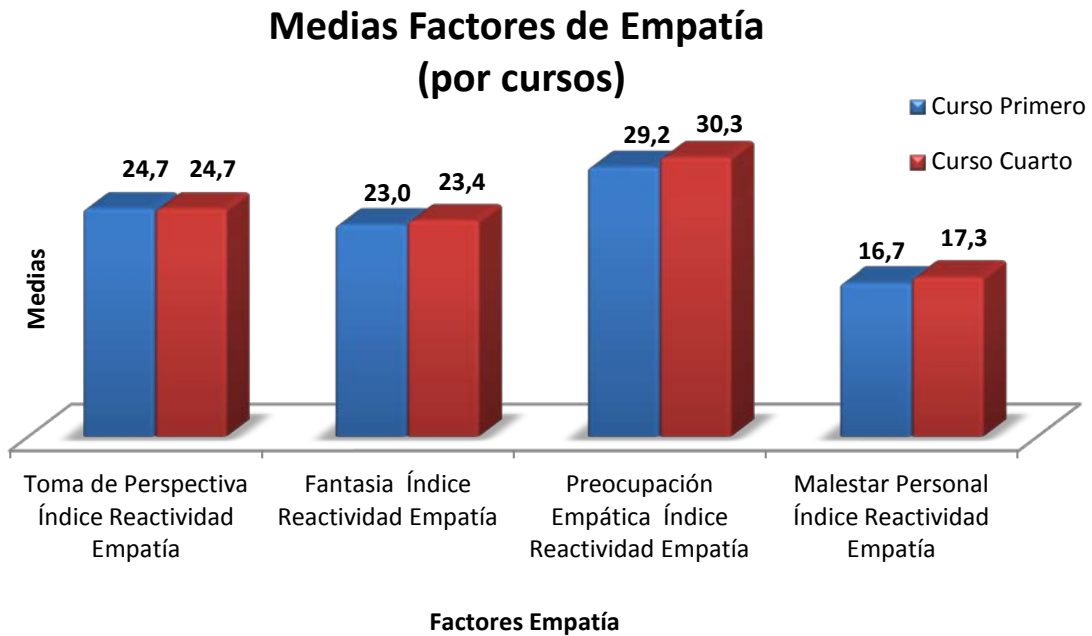


Figura 6.4. Medias de factores de Empatía por cursos

Tabla 6.8.

Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en IRI

		Estadísticos de contraste ^a			
		Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	Fantasia Índice Reactividad Empatía	Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía	Malestar Personal Índice Reactividad Empatía
Diferencias más extremas	Absoluta	,066	,060	,129	,084
	Positiva	,031	,060	,129	,084
	Negativa	-,066	-,003	-,006	,000
Z de Kolmogorov-Smirnov		,721	,659	1,419	,920
Sig. asintót. (bilateral)		,675	,778	,036	,365

a. Variable de agrupación: Curso

La preocupación es el único factor que no puede asumir normalidad ($p > 0,05$), luego emplearemos Man-Whitney para él y para los demás la prueba t.

Análisis de la Competencia Emocional de los Futuros Docentes Extremeños

En la tabla 6.9 podemos ver que para los factores Perspectiva y Fantasía no hay diferencias entre cursos ($p>0,05$), pero a un nivel de significación del 5% podemos decir que sí que hay diferencias en el malestar personal.

Tabla 6.9.

Resultados prueba t para muestras independientes en IRI

		Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	Se han asumido varianzas iguales	0,259	0,611	0,017	547	0,986	0,00678	0,38746
	No se han asumido varianzas iguales			0,017	351,028	0,986	0,00678	0,3892
Fantasía Índice Reactividad Empatía	Se han asumido varianzas iguales	2,519	0,113	-1,168	546	0,243	-0,4567	0,39099
	No se han asumido varianzas iguales			-1,142	345,981	0,254	-0,4567	0,39989
Malestar Personal Índice Reactividad Empatía	Se han asumido varianzas iguales	1,118	0,291	-2,008	537	0,045	-0,65367	0,32548
	No se han asumido varianzas iguales			-2,048	377,847	0,041	-0,65367	0,31915

En la tabla 6.10 teníamos el factor preocupación y vemos que hay grandes indicios de que también existen diferencias entre cursos ($p<0,05$).

Tabla 6.10.**Resultados prueba U de Man-Whitney en IRI**

	Preocupación Empática	Índice Reactividad Empatía
U de Mann-Whitney		27978,500
W de Wilcoxon		93319,500
Z		-2,639
Sig. asintót. (bilateral)		,008

a. Variable de agrupación: Curso

Por lo tanto, en lo que se refiere a la Empatía en los dos factores, Malestar y Preocupación, podemos decir que sí. Los alumnos de cuarto han adquirido una mayor Empatía en este sentido.

6.1.5. Comprobación de diferencias entre cursos en Satisfacción con la Vida (SWLS).

Por último, veremos si existen o no diferencias en la Satisfacción con la Vida entre alumnos de primero y de cuarto. Recordamos que la variable SWLS se ha formado mediante la suma de una media ponderada de las respuestas a las preguntas que formaban parte de este bloque (va de 5 a 35).

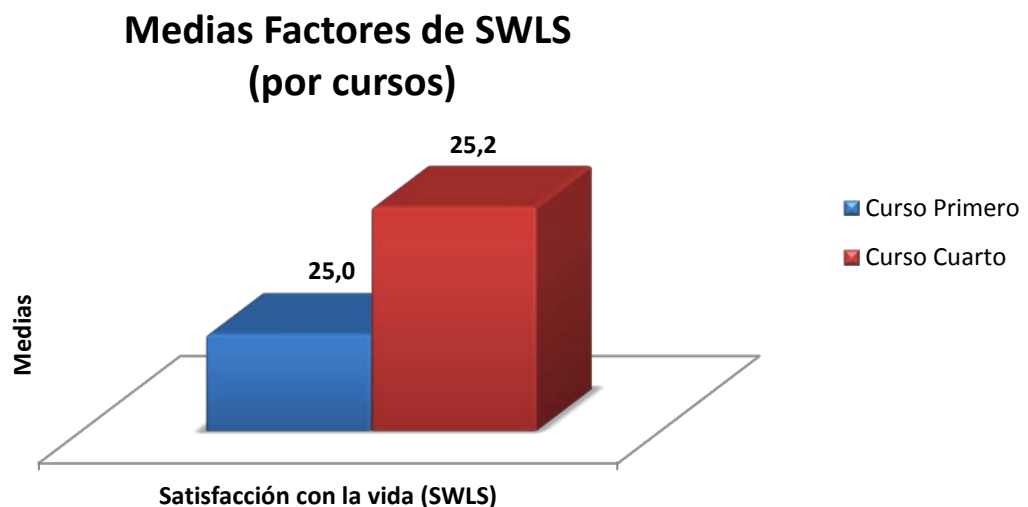


Figura 6.5. Medias de factores de SWLS por cursos

En la figura 6.5 podemos ver que hay diferencia en la media obtenida por los alumnos de cuarto en relación a los de primero (25,0 frente a 25,2). Veremos si esa diferencia es realmente significativa o simplemente es una media por las perturbaciones aleatorias.

Tabla 6.11.

Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en SWLS

Estadísticos de contraste ^a		Satisfacción con la Vida (SWLS)
Diferencias más extremas	Absoluta	,077
	Positiva	,077
	Negativa	-,009
Z de Kolmogorov-Smirnov		,827
Sig. asintót. (bilateral)		,501

a. Variable de agrupación: Curso

Se puede asumir normalidad en los datos de Satisfacción con la Vida ya que el $p=0,501$ y es mayor que $0,05$.

Tabla 6.12.

Resultados prueba t para muestras independientes en SWLS

		Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Satisfacción con la Vida (SWLS)	Se han asumido varianzas iguales	0,013	0,91	-0,815	492	0,415	-0,24917	0,30572
	No se han asumido varianzas iguales			-0,803	377,422	0,422	-0,24917	0,31018

El valor de $p=0,415$, luego no podemos rechazar la hipótesis nula de la igualdad de medias entre los distintos cursos.

En lo que refiere a nuestra **primera hipótesis** de la existencia de diferencias por cursos, en los distintos bloques de competencia emocional, solo hemos encontrado diferencias significativas entre cursos dentro de la Inteligencia Emocional, en el factor Claridad y dentro de la Empatía (IRI) en los factores Malestar y Preocupación. En todas ellas los alumnos de cuarto presentaban estos factores en mayor medida.

6.2. Resultados de la Hipótesis 2: “Análisis de las diferencias entre curso en materia de Competencia Emocional (Burnout)”.

En este apartado, queremos comprobar si realmente existen diferencias en la puntuación en Burnout entre los cursos. Los alumnos de primero deberán alcanzar valores más altos en Burnout que los de cuarto.

Para comprobar esta hipótesis, realizaremos el mismo procedimiento que utilizamos en el apartado anterior. Comenzaremos presentando los datos de forma gráfica y veremos si hay diferencias significativas por medio del contraste oportuno.

En la figura 6.6 podemos ver que existen pequeñas diferencias, pero en sentido contrario a lo que pensábamos, los alumnos de cuarto puntúan por encima de los de primero.

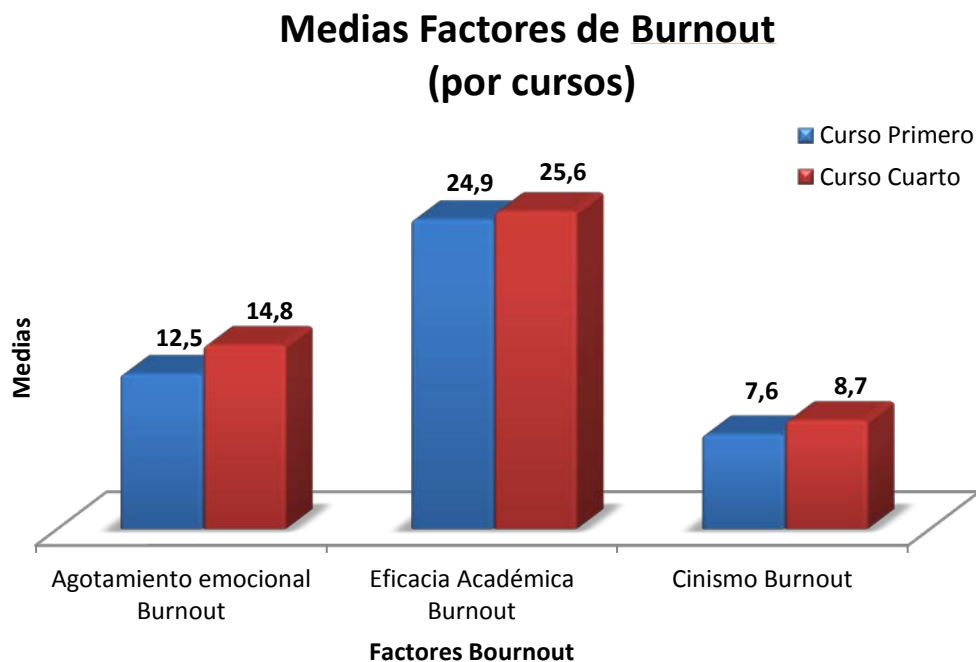


Figura 6.6. Medias de factores de Burnout por cursos

Tabla 6.13.

Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en Burnout.

		Estadísticos de contraste ^a		
		Agotamiento emocional Burnout	Eficacia Académica Burnout	Cinismo Burnout
Diferencias más extremas	Absoluta	,169	,126	,105
	Positiva	,169	,126	,105
	Negativa	,000	-,043	,000
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,864	1,403	1,168
Sig. asintót. (bilateral)		,002	,039	,130

a. Variable de agrupación: Curso

Tabla 6.14.

Resultados prueba t para muestras independientes en Burnout.

		Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Cinismo Burnout	Se han asumido varianzas iguales	2,287	0,131	-2,828	544	0,005	-1,14722	0,40572
	No se han asumido varianzas iguales			-2,738	345,166	0,006	-1,14722	0,41897

Tabla 6.15.

Resultados prueba U de Man-Whitney en Burnout.

	Estadísticos de contraste ^a	
	Agotamiento emocional Burnout	Eficacia Académica Burnout
U de Mann-Whitney	25984,500	30411,000
W de Wilcoxon	92414,500	98676,00
Z	-4,295	-2,098
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,036

a. Variable de agrupación: Curso

Podemos ver que hay diferencias significativas en todos los aspectos de Bournout ($p > 0,05$). Los alumnos de cuarto son más cínicos, están más agotados pero también son más eficaces que los de primero.

Luego en cuanto a la **segunda hipótesis**, como pensábamos había diferencias, pero en el sentido contrario: los alumnos de cuarto puntúan más altos en Burnout que los de primero.

6.3. Resultados de la Hipótesis 3: “Análisis de las diferencias entre las distintas especialidades en materia de Competencia Emocional”.

La hipótesis 3 tiene como objetivo comprobar si hay diferencias por especialidad en las distintas Competencias Emocionales, Engagement y Burnout.

Para ello, seguiremos un procedimiento similar al utilizado en los dos apartados anteriores, segmentaremos el análisis en 6 subapartados y añadiremos por cada uno de ellos una representación gráfica de los datos, comprobaremos si podemos asumir normalidad y, dependiendo de esto, realizaremos la prueba de diferencia de medias correspondiente.

6.3.1. Comprobación de diferencias entre especialidades en Inteligencia Emocional (TMMS-24).

Analizaremos la diferencias entre especialidad en Inteligencia Emocional mediante la media de los distintos factores que la componen (Atención emocional, Claridad Emocional y Reparación Emocional).

En la Figura 6.7 tenemos esas mismas medias por especialidad. Vemos que en Atención Emocional y en Claridad Emocional los alumnos de Infantil tienen un dato mayor, 27,8 frente a un 27,3 en Atención Emocional y un 26,6 frente a un 26,2 en Claridad Emocional. En Reparación Emocional sucede totalmente lo contrario, los alumnos de Primaria son los que puntúan por encima un 26,9 frente a un 26,3.

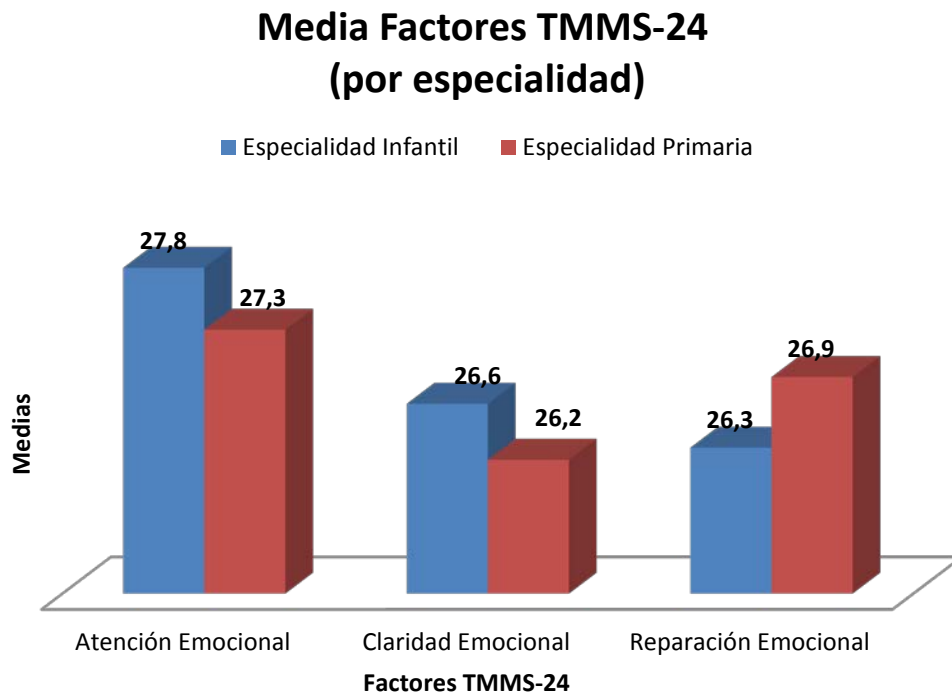


Figura 6.7. Medias de factores de TMMS-24 por especialidad

En la tabla 6.16 podemos ver que todos los factores pueden asumir normalidad ($p > 0,05$). Luego, realizaremos la prueba t para muestras independientes para ver si realmente existen diferencias por especialidad.

Tabla 6.16.

Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en TMMS-24.

		Estadísticos de contraste ^a		
		Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional
Diferencias más extremas	Absoluta	,059	,109	,062
	Positiva	,059	,109	,023
	Negativa	-,015	-,058	-,062
Z de Kolmogorov-Smirnov		,657	1,212	,701
Sig. asintót. (bilateral)		,781	,106	,709

a. Variable de agrupación: Especialidad

Tabla 6.17.

Resultados prueba t para muestras independientes en TMMS-24.

		Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas			Prueba T para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
	Se han asumido varianzas iguales	0,223	0,637	0,972	509	0,331	0,52963	0,54468
Atención Emocional	No se han asumido varianzas iguales			0,977	478,955	0,329	0,52963	0,54234
	Se han asumido varianzas iguales	10,207	0,001	0,923	504	0,356	0,48373	0,52383
Claridad Emocional	No se han asumido varianzas iguales			0,906	434,815	0,365	0,48373	0,53393
	Se han asumido varianzas iguales	0,398	0,528	-1,119	516	0,264	-0,61047	0,54548
Reparación Emocional	No se han asumido varianzas iguales			-1,116	480,349	0,265	-0,61047	0,54704

Según los resultados obtenidos en la tabla 6.17, no existen diferencias significativas en Inteligencia Emocional (el valor de p para todos los factores es mayor que 0,05, luego no hay indicios suficientes de la existencia de diferencias) según la especialidad que estudia el alumno de magisterio.

6.3.2. Comprobación de diferencias entre especialidades en Autoeficacia.

Ahora analizaremos las diferencias por especialidad en términos de Autoeficacia. Para ello, en la Figura 6.8 podemos ver que la media de Autoeficacia es mayor en los alumnos de Primaria que en los de Infantil de un 36,6 a un 35,9.

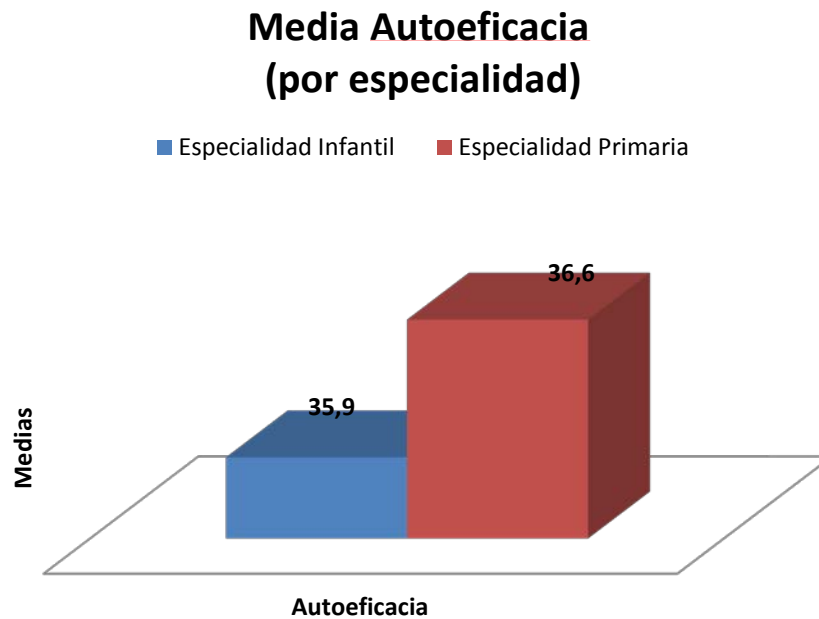


Figura 6.8. Medias de Autoeficacia por especialidad

A continuación, presentamos la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y el contraste de diferencia de medias.

Los resultados obtenidos en la Tabla 6.18 nos indican que podemos asumir normalidad en los datos ($p=0,255$ que es mayor que $0,05$), por lo tanto la prueba utilizada ha sido la t de muestras independientes, la cual presentamos en la Tabla 6.19.

En nuestra prueba (Tabla 6.19) hemos obtenido que realmente existen diferencias en Autoeficacia entre especialidades ($p>0,05$). A un nivel de significación del 5% los alumnos de Primaria presentan una mayor Autoeficacia que los de la especialidad de Infantil.

Tabla 6.18.

Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en SWLS.

Estadísticos de contraste ^a		
Autoeficacia		
Diferencias más extremas	Absoluta	,090
	Positiva	,000
	Negativa	-,090
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,014
Sig. asintót. (bilateral)		,255

a. Variable de agrupación: Especialidad

Tabla 6.19.

Resultados prueba t para muestras independientes en SWLS.

Prueba de muestras independientes							
	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
	F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Autoeficacia							
Se han asumido varianzas iguales	0,001	0,971	-2,084	509	0,038	-0,76861	0,36873
No se han asumido varianzas iguales			-2,081	481,473	0,038	-0,76861	0,36932

6.3.3. Comprobación de diferencias entre especialidades en Empatía (IRI).

En la Figura 6.9 podemos ver las distintas medias por especialidad en los distintos factores de Empatía (IRI). Los valores entre la especialidad de Primaria siempre quedan algo por debajo de los alumnos de la especialidad de Infantil.

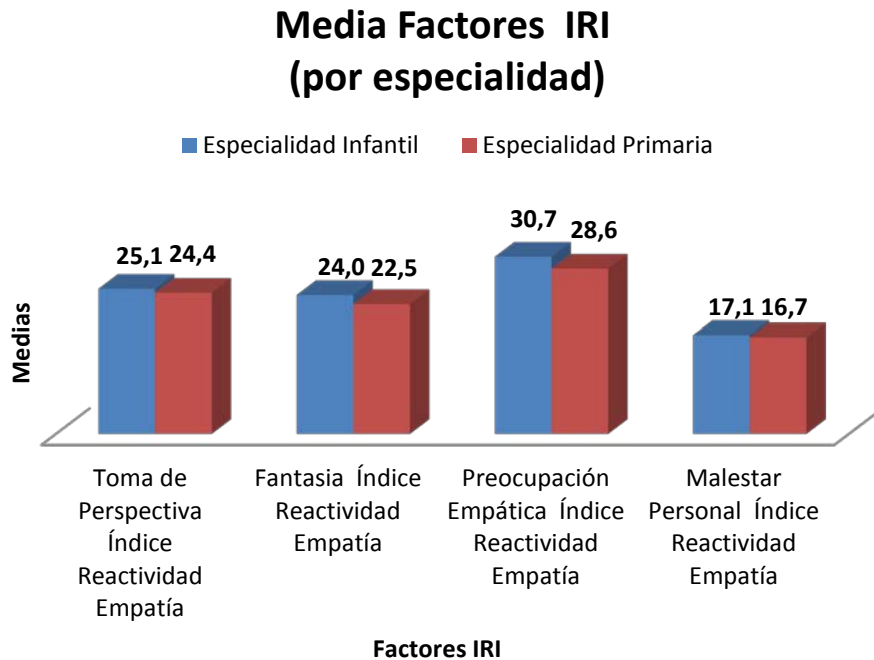


Figura 6.9. Medias de factores de IRI por especialidad

En la tabla 6.20 podemos ver como solo podemos asumir normalidad para Perspectiva y para Malestar ($p > 0,05$). Luego, para estas dos últimas utilizamos la prueba t y para Fantasía y Preocupación la U de Man-Whitney.

Tabla 6.20.

Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en IRI.

		Estadísticos de contraste ^a			
		Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	Fantasía Índice Reactividad Empatía	Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía	Malestar Personal Índice Reactividad Empatía
Diferencias más extremas	Absoluta	,099	,147	,223	,063
	Positiva	,099	,147	,223	,063
	Negativa	-,012	-,007	,000	-,013
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,108	1,640	2,472	,691
Sig. asintót. (bilateral)		,172	,009	,000	,726

a. Variable de agrupación: Especialidad

Tabla 6.21.

Resultados prueba t para muestras independientes en IRI.

		Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Toma de Perspectiva	Se han asumido varianzas iguales	0,011	0,915	1,803	505	0,072	0,68605	0,38047
	No se han asumido varianzas iguales			1,787	458,895	0,075	0,68605	0,38394
Malestar Personal	Se han asumido varianzas iguales	2,016	0,156	1,191	494	0,234	0,38778	0,32571
	No se han asumido varianzas iguales			1,203	483,86	0,229	0,38778	0,32226

Según los resultados de la Tabla 6.21, no existen diferencias significativas en Perspectiva y Malestar entre especialidades ($p > 0,05$), en cambio, según los resultados de la Tabla 6.22, para Fantasía y Preocupación sí que las hay ($p = 0,000$), teniendo los alumnos de Infantil una mayor Fantasía y Preocupación Empática.

Tabla 6.22.

Resultados prueba U de Man-Whitney en IRI

	Fantasía Índice		Preocupación Empática Índice	
	Reactividad	Empatía	Reactividad	Empatía
U de Mann-Whitney		25062,500		22385,000
W de Wilcoxon		62737,500		60611,000
Z		-3,898		-5,109
Sig. asintót. (bilateral)		,000		,000

a. Variable de agrupación: Especialidad

6.3.4. Comprobación de diferencias entre especialidades en Satisfacción con la Vida (SWLS).

En este apartado, nos interesa analizar la Satisfacción con la Vida entre los alumnos de las distintas especialidades. En la Figura 6.10 podemos ver que las distintas medias por especialidad en SWLS son mayores para los alumnos de la especialidad de Primaria (25,3 frente 25,0).

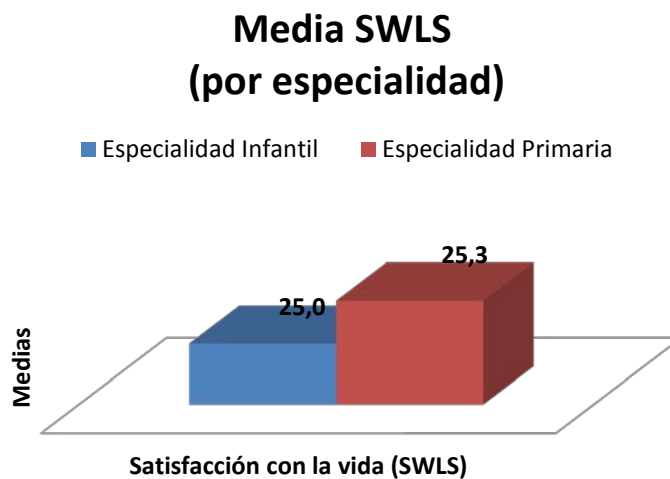


Figura 6.10. Medias de SWLS por especialidad

Tabla 6.23.

Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en SWLS.

Estadísticos de contraste ^a		
		Satisfacción con la Vida (SWLS)
Diferencias más extremas	Absoluta	,049
	Positiva	,049
	Negativa	-,017
Z de Kolmogorov-Smirnov		,515
Sig. asintót. (bilateral)		,954

a. Variable de agrupación: Especialidad

En la tabla anterior, la 6.23, el valor de p para la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov es de 0,954, luego podemos asumir normalidad y utilizar la prueba t para ver si existen realmente diferencias por especialidades en SWLS.

Por su parte, en la tabla 6.24 se nos muestra que no existen diferencias significativas en Satisfacción con la Vida entre especialidades ($p=0,290$ que es mayor que 0,05).

Tabla 6.24.

Resultados prueba t para muestras independientes en SWLS.

		Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
	Se han asumido varianzas iguales	0,189	0,664	-1,059	445	0,29	-0,3325	0,31394
Satisfacción con la Vida (SWLS)	No se han asumido varianzas iguales			-1,06	443,78	0,29	-0,3325	0,31366

6.3.5. Comprobación de diferencias entre especialidades en Engagement.

En la Figura 6.11 podemos ver las distintas medias por especialidad en los distintos factores de Engagement. Los valores entre la especialidad de Primaria siempre quedan algo por debajo de los alumnos de la especialidad de Infantil.

Media Factores Engagement (por especialidad)

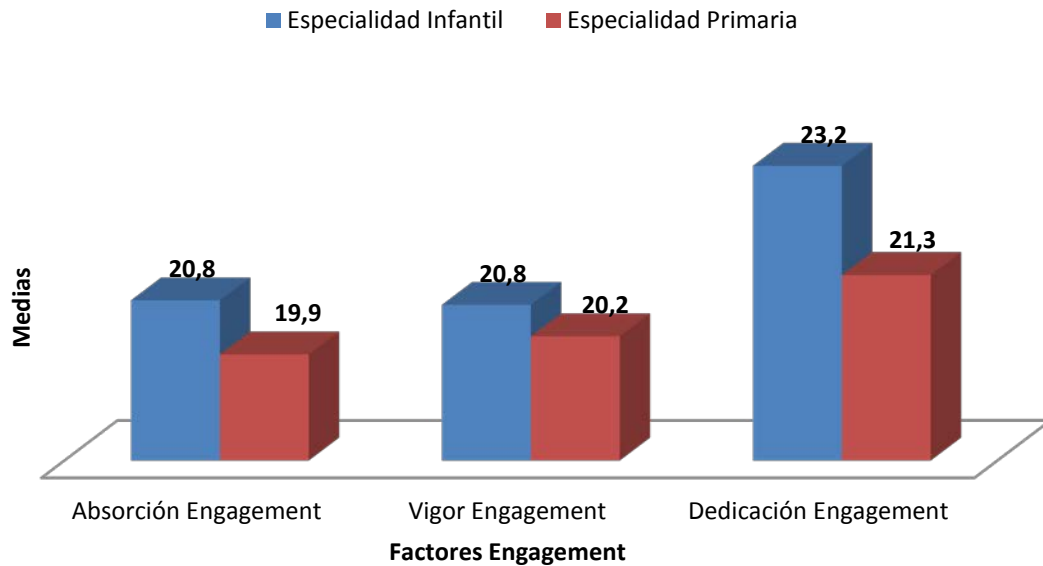


Figura 6.11. Medias de factores de Engagement por especialidad

En la tabla 6.25 podemos ver cómo solo podemos asumir normalidad para Absorción y Vigor ($p > 0,05$), luego, para estas dos últimas, utilizamos la prueba t y para Dedicación la prueba U de Man-Whitney.

Tabla 6.25.

Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en Engagement.

		Estadísticos de contraste ^a		
		Absorción Engagement	Vigor Engagement	Dedicación Engagement
Diferencias más extremas	Absoluta	,106	,084	,176
	Positiva	,106	,084	,176
	Negativa	-,012	-,029	-,001
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,179	,942	1,978
Sig. asintót. (bilateral)		,124	,338	,001

a. Variable de agrupación: Especialidad

Tabla 6.26.

Resultados prueba t para muestras independientes en Engagement.

		Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
	Se han asumido varianzas iguales	0,683	0,409	1,966	501	0,05	0,96027	0,48855
Absorción Engagement	No se han asumido varianzas iguales			1,958	470,871	0,051	0,96027	0,49031
	Se han asumido varianzas iguales	0,065	0,799	1,058	508	0,291	0,55906	0,52844
Vigor Engagement	No se han asumido varianzas iguales			1,063	488,826	0,288	0,55906	0,52599

Según los resultados de la Tabla 6.26, no existen diferencias significativas en Vigor entre especialidades ($p > 0,05$), pero sí en Absorción ($p = 0,05$). Según los resultados de la Tabla 6.27, para Dedicación también las hay ($p = 0,000$), teniendo los alumnos de Infantil una dedicación significativamente mayor.

Tabla 6.27.

Resultados prueba U de Man-Whitney en Engagement

	Dedicación Engagement
U de Mann-Whitney	25488,500
W de Wilcoxon	65958,500
Z	-4,147
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Especialidad

6.3.6. Comprobación de diferencias entre especialidades en Burnout.

En la Figura 6.12 podemos ver que las distintas medias por especialidad en los distintos factores de Burnout. Los valores entre la especialidad de Primaria siempre quedan algo por debajo de los alumnos de la especialidad de Infantil, exceptuando en Cinismo que es 1,6 puntos más alto.

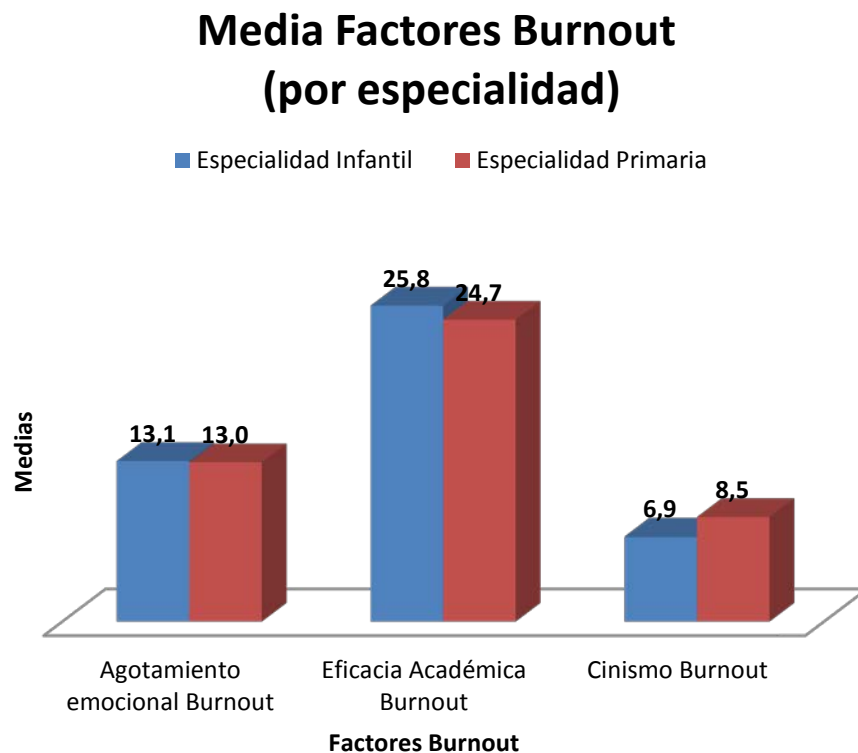


Figura 6.12. Medias de factores de Burnout por especialidad

En la tabla 6.28 podemos ver cómo solo podemos asumir normalidad para Agotamiento ($p > 0,05$), luego, para ésta, utilizamos la prueba t y para Eficacia y Cinismo la prueba U de Man-Whitney.

Tabla 6.28.

Prueba Kolmogorov-Smirnov de dos muestras independientes en Burnout.

		Estadísticos de contraste ^a		
		Agotamiento emocional Burnout	Eficacia Académica Burnout	Cinismo Burnout
Diferencias más extremas	Absoluta	,070	,141	,191
	Positiva	,068	,141	,000
	Negativa	-,070	-,013	-,191
Z de Kolmogorov-Smirnov		,776	1,578	2,125
Sig. asintót. (bilateral)		,583	,014	,000

a. Variable de agrupación: Especialidad

Tabla 6.29.

Resultados prueba t para muestras independientes en Burnout.

		Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error ttp. de la diferencia
Se han asumido varianzas iguales		6,642	0,01	0,205	502	0,837	0,0954	0,46444
Agotamiento emocional Burnout	No se han asumido varianzas iguales			0,202	439,9	0,84	0,0954	0,47276

Según los resultados de la Tabla 6.29, no existen diferencias significativas en Agotamiento entre las distintas especialidades ($p > 0,05$), en cambio, según los resultados de la Tabla 6.30, para Eficacia Académica y Cinismo sí que las hay ($p = 0,014$ en Eficacia y en Cinismo el $p = 0,000$), teniendo los alumnos de Infantil una Eficacia significativamente mayor pero unos niveles de cinismo significativamente menores.

Tabla 6.30.**Resultados prueba U de Man-Whitney en Burnout.**

	Eficacia Académica	
	Burnout	Cinismo Burnout
U de Mann-Whitney	27870,500	24137,000
W de Wilcoxon	67491,500	49113,000
Z	-2,450	-4,273
Sig. asintót. (bilateral)	,014	,000

a. Variable de agrupación: Especialidad

En cuanto a la **tercera hipótesis**, y tras los distintos análisis de diferencias de medias entre especialidades académicas, podemos concluir que existen diferencias significativas entre las distintas especialidades de los alumnos de profesorado de la Universidad de Extremadura.

Los alumnos de Infantil presentan una mayor Dedicación, Absorción, Eficacia Académica, Fantasía y Preocupación Empática, que los de la especialidad de Primaria. Pero también, los alumnos de Primaria están dotados con una mayor Autoeficacia y Cinismo que los alumnos de Infantil.

ESTUDIO 2:**6.4. Resultados de la Hipótesis 4: “Análisis de la relación entre Mindfulness y Engagement”.**

El KIMS o Mindfulness se basa principalmente en la conceptualización de la DBT (Terapia Dialéctica Conductual, Linehan) para las habilidades de atención plena, mientras que el Engagement se traduce como un estado Psicológico positivo relacionado con los estudios, referido al compromiso y esfuerzo voluntario de un sujeto o sujetos. La primera idea que se nos viene a la cabeza, es que debe haber una relación entre los dos términos y es exactamente eso lo que queremos comprobar mediante técnicas estadísticas, ver si hay relación entre los distintos niveles de Engagement en los factores de medida de Mindfulness.

Para ello, hemos segmentado los distintos factores de Engagement en tres niveles: Nivel alto (estudiantes con puntuaciones por encima del percentil 66%) Nivel Medio (estudiantes con puntuaciones entre el percentil 33% y 66%) y Nivel Bajo (estudiantes con

puntuaciones menores del percentil 33%.) y hemos comparado las medias entre los tres factores que miden el Mindfulness.

Cuando nuestras variables presentan más de dos niveles, y queremos comparar las medias de varios grupos, la técnica paramétrica a utilizar es el Análisis de Varianza (ANOVA). Hemos de tener en cuenta, sin embargo, que la aplicación del ANOVA exige que se cumplan ciertos supuestos. Concretamente se requiere que:

- La asignación de los sujetos a las distintas condiciones sea aleatoria.
- No exista diferencia significativa entre las varianzas de los grupos (homocedasticidad).
- Si calculamos para cada sujeto la diferencia entre su puntuación y la media de su grupo (residual), la distribución de las N diferencias debe ser normal.

El primer supuesto generalmente se pasa por alto y el ANOVA se aplica también cuando los grupos vienen dados. El supuesto de homocedasticidad se comprueba dentro del ANOVA. En lo que respecta al último supuesto, parece que ligeras desviaciones de la normalidad no tienen apenas efecto en los resultados del ANOVA, sobre todo cuando el número total de sujetos es mayor que 30, superado con creces en nuestro caso.

Si estos supuestos no se cumplen la prueba que debemos utilizar es Kruskal-Wallis. Lo que hace la prueba de Kruskal-Wallis es transformar las puntuaciones de los sujetos en rangos. Cuando existen empates, a los sujetos empatados se les asigna la media de los rangos que les corresponderían. Una vez que se han transformado en rangos las puntuaciones se calcula, como en la prueba de Mann-Whitney, el rango medio de cada grupo y se comparan estos rangos promedios para ver si la diferencia entre ellos es o no significativa.

Comenzaremos presentando los estadísticos descriptivos, comprobaremos los supuestos paramétricos y dependiendo de éstos, utilizaremos el ANOVA o Kruskal-Wallis. Éstos nos indicarán si realmente existe esa relación y en que forma la hay.

El primero de los factores de Engagement que vamos a utilizar es el de Absorción, seguiremos con Vigor y terminaremos con Dedicación.

En la Tabla 6.31 tenemos el tamaño muestral, media, desviación típica y mínimo y máximo de cada variable. Observación es el que mayor media tiene con un 34,7 seguido de Actuar con Conciencia (29,35) y Describir (23,37). También es el que mayor dispersión de

datos tiene 5,82, seguido de Actuar con Conciencia con 4,96 y Describir con 3,99. En la variable niveles de Absorción de Engagement no tiene sentido fijarnos en sus estadísticos ya que está considerada como una variable nominal con 3 niveles.

Tabla 6.31.

Estadísticos descriptivos para el factor Absorción y Mindfulness.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Factor Observación Mindfulness	558	34.7616	5.82437	18.00	69.00
Factor Describir Mindfulness	570	23.3754	3.99685	13.00	40.00
Factor Actuar con Conciencia Mindfulness	567	29.3527	4.96195	16.00	47.00
Factor No Valorar Mindfulness	567	26.5238	4.57475	13.00	76.00

A continuación, en la Tabla 6.32 presentamos los resultados de la prueba Kruskal-Wallis. Primero aparece la asignación de rangos y en segundo lugar el contraste

En la Tabla 6.32 podemos ver que existen diferencias entre los distintos niveles de Absorción entre los factores de Mindfulness exceptuando en Observación ($p > 0,05$).

Cabe recordar que este tipo de pruebas solo nos indica que existen al menos diferencias entre dos de los grupos, si quisiésemos ver entre cuales deberíamos hacer la prueba comparando dos a dos, pero no es nuestro objetivo.

Seguiremos con el factor Vigor de Engagement. En la Tabla 6.33 volvemos a presentar los estadísticos descriptivos de los distintos factores, donde solo varía el factor Engagement que ahora es Vigor.

Tabla 6.32.

Prueba Kruskal-Wallis para el factor Absorción y Mindfulness.**Rangos**

	Niveles Engagement absorción	N	Rango promedio
Factor Observación Mindfulness	Nivel Bajo Absorción	174	246.78
	Nivel Medio de Absorción	190	276.22
	Nivel Alto de Absorción	171	280.46
	Total	535	
Factor Describir Mindfulness	Nivel Bajo Absorción	182	246.77
	Nivel Medio de Absorción	191	268.46
	Nivel Alto de Absorción	172	305.79
	Total	545	
Factor Actuar con Conciencia Mindfulness	Nivel Bajo Absorción	183	231.31
	Nivel Medio de Absorción	189	274.06
	Nivel Alto de Absorción	171	313.27
	Total	543	
Factor No Valorar Mindfulness	Nivel Bajo Absorción	183	240.66
	Nivel Medio de Absorción	190	286.34
	Nivel Alto de Absorción	169	288.21
	Total	542	

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Factor Observación Mindfulness	Factor Describir Mindfulness	Factor Actuar con Conciencia Mindfulness	Factor No Valorar Mindfulness
Chi-cuadrado	4.947	12.757	24.272	10.812
Gl	2	2	2	2
Sig. asintót.	.084	.002	.000	.004

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Niveles Engagement absorción

Tabla 6.33.

Estadísticos descriptivos para el factor Vigor y Mindfulness.

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Factor Observación Mindfulness	558	34.7616	5.82437	18.00	69.00
Factor Describir Mindfulness	570	23.3754	3.99685	13.00	40.00
Factor Actuar con Conciencia Mindfulness	567	29.3527	4.96195	16.00	47.00
Factor No Valorar Mindfulness	567	26.5238	4.57475	13.00	76.00

Tabla 6.34.

Prueba Kruskal-Wallis para el factor Vigor y Mindfulness.

Rangos

	Niveles Engagement vigor	N	Rango promedio
Factor Observación Mindfulness	Nivel Bajo de Vigor	174	249.40
	Nivel Medio de Vigor	186	277.33
	Nivel Alto de Vigor	181	285.27
	Total	541	
Factor Describir Mindfulness	Nivel Bajo de Vigor	172	253.73
	Nivel Medio de Vigor	197	270.59
	Nivel Alto de Vigor	182	302.91
	Total	551	
Factor Actuar con Conciencia Mindfulness	Nivel Bajo de Vigor	176	239.06
	Nivel Medio de Vigor	193	277.60
	Nivel Alto de Vigor	180	307.35
	Total	549	
Factor No Valorar Mindfulness	Nivel Bajo de Vigor	173	251.48
	Nivel Medio de Vigor	194	280.99
	Nivel Alto de Vigor	182	290.97
	Total	549	

Estadísticos de contraste^{ab}

	Factor Mindfulness	ObservaciónFactor Mindfulness	DescribirFactor Actuar con Conciencia Mindfulness	Factor No Valorar Mindfulness
Chi-cuadrado	5.157	8.854	16.641	5.973
gl	2	2	2	2
Sig. asintót.	.076	.012	.000	.050

Análisis de la Competencia Emocional de los Futuros Docentes Extremeños

Rangos			
	Niveles Engagement vigor	N	Rango promedio
Factor Observación Mindfulness	Nivel Bajo de Vigor	174	249.40
	Nivel Medio de Vigor	186	277.33
	Nivel Alto de Vigor	181	285.27
	Total	541	
Factor Describir Mindfulness	Nivel Bajo de Vigor	172	253.73
	Nivel Medio de Vigor	197	270.59
	Nivel Alto de Vigor	182	302.91
	Total	551	
Factor Actuar con Conciencia Mindfulness	Nivel Bajo de Vigor	176	239.06
	Nivel Medio de Vigor	193	277.60
	Nivel Alto de Vigor	180	307.35
	Total	549	
Factor No Valorar Mindfulness	Nivel Bajo de Vigor	173	251.48
	Nivel Medio de Vigor	194	280.99
	Nivel Alto de Vigor	182	290.97

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Niveles Engagement vigor

En la Tabla 6.34 podemos ver que existen diferencias entre los distintos niveles de Vigor entre los factores de Mindfulness exceptuando de nuevo en Observación ($p > 0,05$).

Tabla 6.35.

Estadísticos descriptivos para el factor Dedicación y Mindfulness.

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Factor Observación Mindfulness	558	34.7616	5.82437	18.00	69.00
Factor Describir Mindfulness	570	23.3754	3.99685	13.00	40.00
Factor Actuar con Conciencia Mindfulness	567	29.3527	4.96195	16.00	47.00
Factor No Valorar Mindfulness	567	26.5238	4.57475	13.00	76.00

Análisis de la Competencia Emocional de los Futuros Docentes Extremeños

Por último utilizamos el factor Dedicación de Engagement. En la Tabla 6.35 volvemos a presentar los estadísticos descriptivos de los distintos factores, donde solo varía con respecto a los anteriores que el factor del Engagement utilizado es Dedicación.

En la Tabla 6.36, en la tabla Estadísticos de Contraste, podemos ver que no existen diferencias entre los distintos los niveles de Dedicación entre los factores de Mindfulness ($p>0,05$).

Tabla 6.36.

Prueba Kruskal-Wallis para el factor Dedicación y Mindfulness.

Rangos			
	Niveles Engagement dedicación	N	Rango promedio
Factor Observación Mindfulness	Nivel Bajo de Dedicación	192	274.38
	Nivel Medio de Dedicación	180	264.79
	Nivel Alto de Dedicación	172	278.47
	Total	544	
Factor Describir Mindfulness	Nivel Bajo de Dedicación	195	261.21
	Nivel Medio de Dedicación	181	278.10
	Nivel Alto de Dedicación	178	294.74
	Total	554	
Factor Actuar con Conciencia Mindfulness	Nivel Bajo de Dedicación	196	267.25
	Nivel Medio de Dedicación	180	270.78
	Nivel Alto de Dedicación	176	292.65
	Total	552	
Factor No Valorar Mindfulness	Nivel Bajo de Dedicación	194	265.47
	Nivel Medio de Dedicación	181	275.46
	Nivel Alto de Dedicación	175	286.66
	Total	550	

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Factor Mindfulness	ObservaciónFactor Mindfulness	DescribirFactor Actuar con Conciencia Mindfulness	Factor No Valorar Mindfulness
Chi-cuadrado	.711	4.117	2.707	1.649
Gf	2	2	2	2
Sig. asintót.	.701	.128	.258	.438

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Niveles Engagement dedicación

Por lo que nuestra **cuarta hipótesis** queda confirmada a medias, ya que los distintos niveles de los factores de Engagement le afectan al Mindfulness, pero en ningún caso a la variable Observación, como tampoco lo hacen los distintos niveles de Dedicación de Engagement. Es decir, el Engagement en sus niveles de vigor y absorción afecta al Mindfulness en las dimensiones describir, actuar con conciencia y no valorar.

6.5 Resultados de la Hipótesis 5: “Análisis de la relación entre las variables que miden la Competencia Emocional y el Engagement”.

Nuestra quinta hipótesis a contrastar difiere bastante de las anteriores, ya que está se centra en las relaciones existentes entre los distintos factores que miden la Competencia Emocional con Engagement. Para ello, realizaremos un Análisis Discriminante.

El Análisis Discriminante es un técnica de análisis multivariado que analiza las relaciones entre una variable categórica, en nuestro caso cada uno de los factores de Engagement (agrupados en 3 niveles) y un conjunto de variables cuantitativas (Inteligencia Emocional, Autoeficacia, Satisfacción con la Vida y Empatía) que componen la Competencia Emocional que deseamos valorar.

Con esto, podremos asignar a cualquier sujeto de la población dependiendo de las puntuaciones en las variables independientes a un nivel del factor de Engagement.

Comenzaremos el análisis utilizando la variable Absorción como dependiente medida en tres niveles: Bajo, Medio y Alto.

En la Tabla 6.37 podemos ver las medias y desviaciones típicas de cada uno de los grupos de las variables. Observamos que las puntuaciones medias en el Nivel Alto de Absorción son superiores generalmente en todas las variables.

Análisis de la Competencia Emocional de los Futuros Docentes Extremeños

Tabla 6.37. Estadísticos descriptivos de los factores de Competencia Emocional cruzados con los niveles de Absorción.

Estadísticos de grupo					
Niveles	Engagement absorción	Media	Desv. típ.	N válido (según lista)	
				No ponderados	Ponderados
Nivel Bajo Absorción	Atención Emocional	268.130	622.179	123	123.000
	Claridad Emocional	258.943	572.715	123	123.000
	Reparación Emocional	251.707	611.865	123	123.000
	Autoeficacia	353.415	400.375	123	123.000
	Satisfacción con la Vida (SWLS)	245.610	397.151	123	123.000
	Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	236.341	384.807	123	123.000
	Fantasía Índice Reactividad Empatía	226.423	438.165	123	123.000
	Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía	290.569	437.448	123	123.000
	Malestar Personal Índice Reactividad Empatía	163.577	366.671	123	123.000
	Nivel Medio de Absorción	Atención Emocional	266.441	480.834	118
Claridad Emocional		257.373	573.105	118	118.000
Reparación Emocional		273.051	594.923	118	118.000
Autoeficacia		362.119	379.124	118	118.000
Satisfacción con la Vida (SWLS)		245.424	255.083	118	118.000
Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía		249.153	386.874	118	118.000
Fantasía Índice Reactividad Empatía		230.847	394.530	118	118.000
Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía		297.034	425.131	118	118.000
Malestar Personal Índice Reactividad Empatía		165.847	329.030	118	118.000
Nivel Alto de Absorción		Atención Emocional	298.189	591.664	127
	Claridad Emocional	279.449	585.582	127	127.000
	Reparación Emocional	274.094	632.375	127	127.000
	Autoeficacia	375.197	426.289	127	127.000
	Satisfacción con la Vida (SWLS)	257.638	296.931	127	127.000
	Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	262.756	448.928	127	127.000
	Fantasía Índice Reactividad Empatía	247.244	444.843	127	127.000
	Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía	313.937	439.725	127	127.000
	Malestar Personal Índice Reactividad Empatía	172.441	365.521	127	127.000
	Total	Atención Emocional	277.962	586.722	368
Claridad Emocional		265.516	584.612	368	368.000
Reparación Emocional		266.277	620.714	368	368.000
Autoeficacia		363.723	411.947	368	368.000
Satisfacción con la Vida (SWLS)		249.701	326.766	368	368.000
Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía		249.565	421.923	368	368.000
Fantasía Índice Reactividad Empatía		235.027	435.421	368	368.000
Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía		300.707	444.468	368	368.000
Malestar Personal Índice Reactividad Empatía		167.364	355.702	368	368.000

A continuación, se examinó la posible existencia de diferencias entre las medias de los tres niveles de absorción (Bajo, Medio y Alto), en cuanto a las puntuaciones en los factores de las diferentes variables emocionales.

Para ello, se realizó un análisis de la varianza (ANOVA), que podemos ver en la tabla 6.38, encontrando diferencias significativas entre los tres grupos para todos los factores a excepción del factor Malestar Personal índice Reactividad Empatía ($p > 0,05$).

Tabla 6.38.

Prueba de igualdad de medias de los grupos de los factores de Competencia Emocional con los niveles de Absorción.

	Lambda de Wilks	F	gl1	gl2	Sig.
Atención Emocional	.937	12.257	2	365	.000
Claridad Emocional	.970	5.670	2	365	.004
Reparación Emocional	.972	5.215	2	365	.006
Autoeficacia	.952	9.266	2	365	.000
Satisfacción con la Vida (SWLS)	.969	5.873	2	365	.003
Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	.933	13.058	2	365	.000
Fantasia Índice Reactividad Empatía	.957	8.258	2	365	.000
Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía	.950	9.664	2	365	.000
Malestar Personal Índice Reactividad Empatía	.989	2.111	2	365	.123

Una vez demostrada la existencia de diferencias entre las medias de los tres niveles de la variable absorción, analizaremos mediante el análisis discriminante, qué factores de las variables emocionales explican en mayor medida esas diferencias. Es necesario para poder realizar el análisis discriminante que se cumplan los supuestos de linealidad, que todas las variables observadas incluidas en el modelo sigan una distribución normal y la igualdad de las varianzas-covarianzas. Los gráficos de dispersión de los residuos realizados reflejaron que existe linealidad entre las variables estimadas. Sometimos los datos a la prueba de Kolmogorov-Smirnov para analizar la distribución normal, encontrando $p > 0.05$ y normalidad para todas las variables. Por otro lado, el valor 24.413 obtenido en test M de

Box y $p = 0.250$ demuestra la igualdad de las matrices de las covarianzas de los grupos. El número máximo de funciones discriminantes o combinaciones lineales es igual a una unidad menos que el número de grupos asignados a la variable dependiente. ¿Qué función tiene un mayor poder de discriminación y qué utilizaremos para interpretar los datos? El análisis de las funciones discriminantes nos indica que la Función 1 es la que presenta un mayor poder de discriminación entre los tres grupos de roles.

Tabla 6.39.
Autovalores

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	.176 ^a	80.4	80.4	.387
2	.043 ^a	19.6	100.0	.203

a. Se han empleado las 2 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Tabla 6.40.
Lambda de Wilks

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1 a la 2	.815	73.732	18	.000
2	.959	15.153	8	.056

Como podemos ver en la tabla 6.39 y 6.40 la Función 1 explica un porcentaje de varianza muy superior al resto de funciones, muestra una mayor correlación canónica y distancia entre los grupos discriminados (Lambda de Wilks más cercano a 0). Además, el análisis de Chi-cuadrado presenta el más elevado nivel de significación

En la tabla 6.41 se muestra la matriz de estructura que se crea en el análisis discriminante. Ésta, da las correlaciones de cada variable, considerada individualmente, con la función discriminante. Por tanto, según la Función 1, el factor que mayor capacidad predictiva tiene es Toma de Perspectiva del Índice Reactividad de Empatía (0.617), siguiéndole el factor Atención Emocional (0.591) y el factor Preocupación

Tabla 6.41.
Matriz de estructura

	Función	
	1	2
Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	.617*	.321
Atención Emocional	.591*	-.360
Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía	.548*	.023
Autoeficacia	.530*	.168
Fantasia Índice Reactividad Empatía	.506*	-.047
Satisfacción con la Vida (SWLS)	.413*	-.221
Claridad Emocional	.400*	-.258
Malestar Personal Índice Reactividad Empatía	.256*	.000
Reparación Emocional	.296	.553*

Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas
Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

*. Mayor correlación absoluta entre cada variable y cualquier función discriminante.

Por último, en la Tabla 6.42 observamos que la función canónica discriminante obtenida permite clasificar correctamente el 55.3% del Nivel Bajo de Absorción, el 38.1% del Nivel Medio y el 56.7% del Nivel Alto.

Ganancias medias (50.3%) en la predicción superiores al 33% que acertaríamos por azar en los 3 grupos.

Tabla 6.42.
Resultados de la clasificación para Absorción

		Grupo de pertenencia pronosticado				Total
		Niveles Engagement absorción	Nivel Bajo Absorción	Nivel Medio de Absorción	Nivel Alto de Absorción	
Original	Recuento	Nivel Bajo Absorción	68	31	24	123
		Nivel Medio de Absorción	43	45	30	118
		Nivel Alto de Absorción	29	26	72	127
		Casos desagrupados	2	4	6	12
%		Nivel Bajo Absorción	55.3	25.2	19.5	100.0
		Nivel Medio de Absorción	36.4	38.1	25.4	100.0
		Nivel Alto de Absorción	22.8	20.5	56.7	100.0
		Casos desagrupados	16.7	33.3	50.0	100.0

a. Clasificados correctamente el 50.3% de los casos agrupados originales.

Análisis de la Competencia Emocional de los Futuros Docentes Extremeños

Tabla 6.43.

Estadísticos descriptivos de los factores de Competencia Emocional cruzados con los niveles de Vigor.

		Estadísticos de grupo			
		Media	Desv. típ.	N válido (según lista)	
Niveles Engagement vigor				No ponderados	Ponderados
Nivel Bajo de Vigor	Atención Emocional	259.500	604.583	120	120.000
	Claridad Emocional	249.750	555.864	120	120.000
	Reparación Emocional	249.833	578.172	120	120.000
	Autoeficacia	352.583	407.801	120	120.000
	Satisfacción con la Vida (SWLS)	240.583	387.904	120	120.000
	Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	235.167	336.313	120	120.000
	Fantasía Índice Reactividad Empatía	223.333	418.548	120	120.000
	Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía	292.000	397.386	120	120.000
	Malestar Personal Índice Reactividad Empatía	164.000	347.959	120	120.000
Nivel Medio de Vigor	Atención Emocional	278.810	507.481	126	126.000
	Claridad Emocional	268.095	562.667	126	126.000
	Reparación Emocional	271.508	614.500	126	126.000
	Autoeficacia	362.302	360.258	126	126.000
	Satisfacción con la Vida (SWLS)	250.000	263.515	126	126.000
	Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	249.921	406.644	126	126.000
	Fantasía Índice Reactividad Empatía	233.175	418.884	126	126.000
	Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía	297.381	428.426	126	126.000
	Malestar Personal Índice Reactividad Empatía	168.016	336.100	126	126.000
Nivel Alto de Vigor	Atención Emocional	293.254	604.361	126	126.000
	Claridad Emocional	277.460	596.381	126	126.000
	Reparación Emocional	275.079	634.066	126	126.000
	Autoeficacia	376.190	424.426	126	126.000
	Satisfacción con la Vida (SWLS)	258.730	299.328	126	126.000
	Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	263.889	451.304	126	126.000
	Fantasía Índice Reactividad Empatía	246.825	449.115	126	126.000
	Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía	313.333	490.224	126	126.000
	Malestar Personal Índice Reactividad Empatía	170.397	381.450	126	126.000
Total	Atención Emocional	277.473	588.255	372	372.000
	Claridad Emocional	265.349	581.997	372	372.000
	Reparación Emocional	265.726	618.211	372	372.000
	Autoeficacia	363.871	408.807	372	372.000
	Satisfacción con la Vida (SWLS)	249.919	327.573	372	372.000
	Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	249.892	417.474	372	372.000
	Fantasía Índice Reactividad Empatía	234.624	438.770	372	372.000
	Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía	301.048	449.105	372	372.000
	Malestar Personal Índice Reactividad Empatía	167.527	355.824	372	372.000

En cuanto al factor Vigor en la Tabla 6.43 podemos ver las medias y desviaciones típicas de cada uno de los grupos de las variables.

Observamos que las puntuaciones medias en el Nivel Alto de Vigor son superiores generalmente en todas las variables.

Como se puede ver en la Tabla 6.44, correspondiente a un Análisis de la varianza (ANOVA) que nos permite observar las posibles diferencias entre los niveles de Vigor, existen diferencias significativas entre los distintos niveles de Vigor, exceptuando en el Malestar Personal ($p>0,05$).

Tabla 6.44.

Prueba de igualdad de medias de los grupos de los factores de Competencia Emocional con los niveles de Vigor.

Pruebas de igualdad de las medias de los grupos

	Lambda de Wilks	F	gl1	gl2	Sig.
Atención Emocional	.945	10.699	2	369	.000
Claridad Emocional	.961	7.427	2	369	.001
Reparación Emocional	.968	6.123	2	369	.002
Autoeficacia	.944	10.945	2	369	.000
Satisfacción con la Vida (SWLS)	.949	9.884	2	369	.000
Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	.922	15.699	2	369	.000
Fantasia Índice Reactividad Empatía	.952	9.313	2	369	.000
Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía	.959	7.849	2	369	.000
Malestar Personal Índice Reactividad Empatía	.995	1.011	2	369	.365

Tras ver la existencia de diferencias entre los niveles, realizaremos un análisis discriminante. Para ello, hemos comprobado que se cumplen los supuestos de normalidad en las variables, la igualdad de la matriz de varianzas-covarianzas y el supuesto de linealidad.

La Tabla 6.45 y 6.46 nos dan idea de la importancia que tiene la función discriminante para discriminar entre los niveles de Vigor. El valor de autocorrelación canónica al cuadrado para la primera función es 0,17, lo que indica que se explica solo un

Análisis de la Competencia Emocional de los Futuros Docentes Extremeños

17% de Vigor con las variables utilizadas. Para la segunda es aún menor. El valor de lambda nos indica que proporción de pertenencia no se explica a partir de la función discriminante (0,813 para la primera función y 0,985 para la segunda). Además para la segunda no es significativa ($p > 0,05$).

Tabla 6.45.**Autovalores**

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	.212 ^a	93.5	93.5	.418
2	.015 ^a	6.5	100.0	.120

a. Se han empleado las 2 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Tabla 6.46.**Lambda de Wilks**

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gf	Sig.
1 a la 2	.813	75.509	18	.000
2	.985	5.332	8	.722

Tabla 6.47.**Matriz de estructura**

	Función	
	1	2
Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	.633*	-.041
Autoeficacia	.524*	-.271
Atención Emocional	.522*	.101
Satisfacción con la Vida (SWLS)	.503*	-.021
Fantasía Índice Reactividad Empatía	.484*	-.235
Claridad Emocional	.431*	.253
Malestar Personal Índice Reactividad Empatía	.160*	.070
Reparación Emocional	.370	.535*
Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía	.426	-.523*

Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas
Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

En la tabla 6.47 vemos que también es Perspectiva la que mas correlacionada está con la función, siendo la siguiente en este caso la Reparación Emocional.

En la Tabla 6.48 podemos ver que el porcentaje total de sujetos bien clasificados con nuestra función discriminante es de un 51,9%., luego uno de cada dos sujetos sería bien pronosticado. Del Nivel Bajo de Vigor clasifica correctamente un 66.7% de los casos, para el Nivel Medio un 34.1% y para el Nivel Alto 55.6%.

Tabla 6.48.

Resultados de la clasificación para Vigor

		<u>Grupo de pertenencia pronosticado</u>				
		<u>Niveles Engagement vigor</u>	<u>Nivel Bajo de Vigor</u>	<u>Nivel Medio de Vigor</u>	<u>Nivel Alto de Vigor</u>	<u>Total</u>
Original	Recuento	Nivel Bajo de Vigor	80	23	17	120
		Nivel Medio de Vigor	43	43	40	126
		Nivel Alto de Vigor	25	31	70	126
		Casos desagrupados	4	0	4	8
	%	Nivel Bajo de Vigor	66.7	19.2	14.2	100.0
		Nivel Medio de Vigor	34.1	34.1	31.7	100.0
		Nivel Alto de Vigor	19.8	24.6	55.6	100.0
		Casos desagrupados	50.0	.0	50.0	100.0

a. Clasificados correctamente el 51.9% de los casos agrupados originales.

Tabla 6.49.

Estadísticos descriptivos de los factores de Competencia Emocional cruzados con los niveles de Dedicación.

Estadísticos de grupo		Media	Desv. típ.	N válido (según lista)	
				No ponderados	Ponderados
Nivel Bajo de Dedicación	Atención Emocional	257.742	578.734	124	124.000
	Claridad Emocional	250.000	538.290	124	124.000
	Reparación Emocional	252.903	603.617	124	124.000
	Autoeficacia	355.726	398.202	124	124.000
	Satisfacción con la Vida (SWLS)	237.742	379.310	124	124.000
	Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	232.339	383.418	124	124.000
	Fantasía Índice Reactividad Empatía	217.581	416.601	124	124.000
	Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía	276.613	411.598	124	124.000
	Malestar Personal Índice Reactividad Empatía	160.484	356.098	124	124.000
	Nivel Medio de Dedicación	Atención Emocional	278.031	538.522	127
Claridad Emocional		268.504	561.189	127	127.000
Reparación Emocional		267.165	593.336	127	127.000
Autoeficacia		359.449	384.895	127	127.000
Satisfacción con la Vida (SWLS)		252.913	274.038	127	127.000
Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía		250.551	384.482	127	127.000
Fantasía Índice Reactividad Empatía		239.291	354.826	127	127.000
Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía		307.087	415.018	127	127.000
Malestar Personal Índice Reactividad Empatía		169.921	316.101	127	127.000
Nivel Alto de Dedicación		Atención Emocional	298.430	584.239	121
	Claridad Emocional	276.529	636.620	121	121.000
	Reparación Emocional	276.281	654.998	121	121.000
	Autoeficacia	378.017	411.222	121	121.000
	Satisfacción con la Vida (SWLS)	258.678	287.501	121	121.000
	Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	267.025	440.198	121	121.000
	Fantasía Índice Reactividad Empatía	249.008	474.764	121	121.000
	Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía	321.983	388.506	121	121.000
	Malestar Personal Índice Reactividad Empatía	172.727	389.230	121	121.000
	Total	Atención Emocional	277.903	589.295	372
Claridad Emocional		264.946	588.547	372	372.000
Reparación Emocional		265.376	623.149	372	372.000
Autoeficacia		364.247	408.630	372	372.000
Satisfacción con la Vida (SWLS)		249.731	328.179	372	372.000
Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía		249.839	426.036	372	372.000
Fantasía Índice Reactividad Empatía		235.215	436.317	372	372.000
Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía		301.774	446.015	372	372.000
Malestar Personal Índice Reactividad Empatía		167.688	357.368	372	372.000

Por último, utilizamos el factor Dedicación. En la Tabla 6.49 podemos ver las medias y desviaciones típicas de cada uno de los grupos de las variables. Observamos que las puntuaciones medias en el Nivel Alto de Dedicación son superiores generalmente en todas las variables.

Tabla 6.50.

Prueba de igualdad de medias de los grupos de los factores de Competencia Emocional con los niveles de Dedicación.

	Lambda de Wilks	F	g1	g2	Sig.
Atención Emocional	.921	15.759	2	369	.000
Claridad Emocional	.965	6.778	2	369	.001
Reparación Emocional	.976	4.471	2	369	.012
Autoeficacia	.944	11.004	2	369	.000
Satisfacción con la Vida (SWLS)	.928	14.328	2	369	.000
Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	.890	22.701	2	369	.000
Fantasia Índice Reactividad Empatía	.910	18.287	2	369	.000
Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía	.822	40.003	2	369	.000
Malestar Personal Índice Reactividad Empatía	.979	4.035	2	369	.018

Como se puede ver en la Tabla 6.50 existen diferencias de medias entre los grupos de Dedicación ($p < 0,05$), en todos los casos sin excepciones.

Revisando las diferencias existentes entre las puntuaciones de las variables en los distintos niveles de Dedicación, hemos comprobado los supuestos para la realización de un análisis discriminante con el objeto de ver cuáles son las variables que nos ayudan a predecir esas diferencias.

Las Tablas 6.51 y 6.52, como se muestra a continuación, representan la importancia que tiene la función discriminante para segregar entre los niveles de Dedicación.

El valor de autocorrelación canónica al cuadrado para la primera función es 0,27, lo que indica que se explica solo un 27% de Dedicación con las variables utilizadas. Para la segunda es aún menor. El valor de lambda nos indica que proporción de pertenencia no se explica a partir de la función discriminante (0,703 para la primera función y 0,971 para la segunda). Además para la segunda no es significativa ($p>0,05$).

Tabla 6.51.**Autovalores**

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
dimension0	.381 ^a	92.7	92.7	.525
	.030 ^a	7.3	100.0	.171

a. Se han empleado las 2 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Tabla 6.52.**Lambda de Wilks**

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.	
dimension0	1 a la 2	.703	128.576	18	.000
	2	.971	10.813	8	.213
%	Nivel Bajo de Dedicación	70.2	20.2	9.7	100.0
	Nivel Medio de Dedicación	24.4	44.1	31.5	100.0
	Nivel Alto de Dedicación	19.0	20.7	60.3	100.0
	Casos desagrupados	37.5	50.0	12.5	100.0

a. Clasificados correctamente el 58.1% de los casos agrupados originales.

En la tabla 6.53 vemos que es Preocupación la que más correlacionada está con la función (0.753), seguida de Toma de Perspectiva (0.566) y en la segunda función es Autoeficacia (0.671).

Tabla 6.53.

Matriz de estructura

	Función	
	1	2
Preocupación Empática Índice Reactividad Empatía	.753*	-.196
Toma de Perspectiva Índice Reactividad Empatía	.566*	.193
Fantasía Índice Reactividad Empatía	.508*	-.171
Atención Emocional	.470*	.212
Satisfacción con la Vida (SWLS)	.448*	-.211
Claridad Emocional	.309*	-.112
Reparación Emocional	.252*	-.003
Malestar Personal Índice Reactividad Empatía	.236*	-.154
Autoeficacia	.348	.671*

Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas

Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función. *. Mayor correlación absoluta entre cada variable y cualquier función discriminante.

Tabla 6.54.

Resultados de la clasificación para Dedicación

		Grupo de pertenencia pronosticado					
		Niveles de dedicación	Engagement	Nivel Bajo de Dedicación	Nivel Medio de Dedicación	Nivel Alto de Dedicación	Total
Original	Recuento	Nivel Bajo de Dedicación		87	25	12	124
		Nivel Medio de Dedicación		31	56	40	127
		Nivel Alto de Dedicación		23	25	73	121
		Casos desagrupados		3	4	1	8
%		Nivel Bajo de Dedicación		70.2	20.2	9.7	100.0
		Nivel Medio de Dedicación		24.4	44.1	31.5	100.0
		Nivel Alto de Dedicación		19.0	20.7	60.3	100.0
		Casos desagrupados		37.5	50.0	12.5	100.0

a. Clasificados correctamente el 58.1% de los casos agrupados originales.

Por último, en la Tabla 6.54 podemos ver el resultado de la clasificación con nuestra función discriminante. El porcentaje total de sujetos bien clasificados es de un 58,1%. Luego seis de cada 10 sujetos estarían bien pronosticados. El nivel Bajo de Dedicación queda correctamente clasificado en un 70.2% de los casos, un 44.1% el Nivel Medio y un 60.3% el Nivel Alto

En resumen, los niveles de Dedicación (Bajo/Medio/Alto) son los que obtienen unos mejores resultados de clasificación con la función discriminante generada (58.1% de total de casos bien clasificados), seguido de Vigor (51.9%) y por último, Absorción (50.3%).

Capítulo 7

Discusión y Conclusiones

“Es de importancia para quien desee alcanzar una certeza en su investigación, el saber dudar a tiempo”.

Aristóteles

7.1 DISCUSIÓN	175
7.2 CONCLUSIONES.....	175
7.3 LIMITACIONES.....	184
7.4 FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN	186

CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente capítulo desarrollaremos las conclusiones a las que se han llegado tras nuestra investigación y las compararemos con las obtenidas por otros investigadores en la temática. Para finalizar destacaremos las limitaciones con las que nos hemos encontrado y propondremos futuras líneas de trabajo.

7.1. DISCUSIÓN

Una vez presentados, analizados y discutidos todos los resultados obtenidos en el tratamiento de datos derivados del apartado empírico de la presente Tesis, no queremos dejar pasar la oportunidad para destacar alguno de los resultados obtenidos, dada la singular dirección de su presencia.

En este sentido subrayamos que, tras la consecuente revisión bibliográfica suscitada para la preparación de la argumentación teórica, así como para el estudio de la orientación empírica de la presente tesis, quedó constancia de que el Engagement Académico se constituye en una variable poco estudiada hasta la fecha, suscitando todavía escasas investigaciones científicas o, al menos, resultando escasa la presencia de artículos, ensayos o apartados de publicaciones especializadas en los metabuscadores habituales.

Cabe señalar que, hasta el momento, no se ha encontrado ningún estudio que analice cómo alguno de los factores de Mindfulness puede influir en el Engagement de estudiantes universitarios y, en este sentido, se propuso el aspecto novedoso de la aportación teórica del presente trabajo.

Así, mediante el desarrollo de la presente tesis, se aporta demostración empírica a favor de la variable Engagement (o de alguno de los factores que la conforman), en relación significativa con el Mindfulness y, por otra parte, también se constata el Engagement constituido en un buen predictor de la competencia emocional.

Pese a todo y, tal como se ha apuntado previamente, resultaría necesario discutir el único resultado obtenido en dirección contraria a lo esperado por nuestros planteamientos, a

saber: la presencia estadísticamente significativa de la variable Burnout (o al menos de los factores referidos al agotamiento emocional y al cinismo) en los alumnos de último curso.

Tal circunstancia se constituye en opuesta a lo esperado puesto que, nosotros hipotetizábamos el hecho que establecía que los conocimientos adquiridos tras años de formación, conferirían mayores Competencias Emocionales a los alumnos, las cuales causaban consecuentemente el descenso de los grados de cinismo en su repertorio de respuestas, así como el decremento de la sensación de agotamiento emocional, motivo por el que, los citados alumnos que se encontraban cursando los últimos años de formación universitaria, al contar con mayores niveles formativos, deberían de mostrar también mayores Competencias Emocionales y, derivadas de éstas, menores niveles de Burnout, hecho que tal como se acaba de expresar se produce sí, pero no a favor, sino en detrimento de este tipo de alumnos. Una posible explicación de lo anteriormente expuesto, la podríamos encontrar en circunstancias específicas de naturaleza contextual; esto es, quizás resulta verosímil argumentar, que en unos momentos históricos de crisis generalizada, y además muy notoria en nuestro país, es fácil comprender que el alumno, a medida que observa cómo se aproxima el momento definitivo en que, fuera del amparo del marco institucional universitario, debe dar salida a su formación académica, mediante la consiguiente inserción en el mundo laboral observe cómo su posible salida se encuentra seriamente dificultada. Este motivo desemboca en una fuerte decepción y una escasa ilusión, recurriendo así a fuertes dosis mayores de cinismo para vehicular su frustración personal, las cuales acaban causando mayores niveles de agotamiento emocional.

7.2. CONCLUSIONES

Ninguna duda cabe de que tras la realización de cualquier estudio, análisis o investigación, tras la atenta observación de los hechos que nos atañen y de la consecuente recolección de los datos que de ellos pudieran derivarse tras el desarrollo de la parte estadística, tanto desde la perspectiva descriptiva como desde la inferencial de lo sucedido, llega el momento en que el tamiz analítico, debe acudir al más moderado de los principios científicos, buscando sencillez sin sacrificar el debido rigor científico y/o académico de lo

expresado, para que en posteriores momentos de investigación, la ciencia acuda a rastrear el proceso de generalización;

Así damos paso al resumen aglutinador de las conclusiones, que tras la dedicación y el esfuerzo previamente descrito en los apartados teóricos y/o empíricos de la presente tesis, se van a derivar consecuentemente.

Desde tal presupuesto y, bajo la asunción de tal premisa metodológica a la hora de manifestar las subsiguientes conclusiones, debemos expresar que el planteamiento inicial que apuntábamos en los objetivos expuestos en la presente tesis, en concreto, aquel que consideraba la relevancia de la variable competencia o habilidad emocional, en la actuación de cualquier ser humano, servía de impulso para la reflexión personal, de la circunstancia que acaece cuando el ser humano debe atender distintas demandas motivadas por situaciones estresantes, que puede exigir (y de hecho acaba exigiendo) la interacción habitual del contexto ambiental que nos rodea.

Así, y, en relación estrecha y directa con los objetivos expuestos por la presente tesis, concluimos que:

PRIMER ESTUDIO:

Partiendo del primer estudio, que pretendía comprobar si los estudiantes de magisterio, del nuevo plan de estudios del Espacio Europeo, realmente alcanzan las Competencias Emocionales que se supone debían adquirir, mediante el desarrollo del conocimiento derivado de los contenidos de las distintas asignaturas del grado en cuestión, se concluye que:

- Respecto a la **primera hipótesis** de trabajo relacionada con el objetivo referido: *Mayores Competencias Emocionales de los alumnos de último curso con respecto a los de primero:*

- Podemos argumentar cierta superioridad de la variable Inteligencia Emocional favorable a los alumnos de cuarto curso, puesto que presentan mayor claridad emocional.

- En cuanto a la variable Autoeficacia, no podemos argumentar que los pequeños esbozos de superioridad descriptiva favorable a los alumnos de último curso, se acaben manteniendo a nivel de significación inferencial; por tanto, no parece que de una manera estadísticamente significativa, el alumno de último curso se perciba a sí mismo, de manera más eficaz que aquel otro que acaba de iniciar su contacto con el mundo académico universitario.

- En cuanto a la variable Engagement (entendida como proceso contrario al que se refiere la variable Burnout: “estar quemado”) y, atendiendo a todos y cada uno de los factores que la definen; a saber, Absorción (concentración y satisfacción total al desarrollar un trabajo), Vigor (energía que facilita la persistencia y el deseo de esfuerzo en lo realizado) y Dedicación (inspiración, entusiasmo y orgullo con el trabajo realizado), encontramos que las pequeñas diferencias de superioridad observadas a nivel descriptivo, favorables a los alumnos de curso superior, no se encuentran refrendadas por la estadística inferencial; esto es, no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la variable Engagement, o lo que es lo mismo, el grado de compromiso del alumno no aumenta significativamente de manera asociada al avance de su formación académica.

- Respecto a la variable Empatía, de nuevo debemos apelar a la cautela, pues si bien es cierto que podemos expresar cierta superioridad favorable a los alumnos de último curso, no menos cierto es, que dicha superioridad no se encuentra presente en todos los factores analizados en el estudio de la variable mencionada. En concreto, el alumno de cuarto curso se muestra significativamente superior en cuanto a los factores de malestar personal y de preocupación empática, pero no presenta ningún tipo de diferencias en cuanto a los factores de toma de perspectiva y de fantasía. De esta manera, podríamos argumentar que, si bien parece suceder que con el paso de los años de formación académica, el alumno va adquiriendo cierta capacidad de preocupación empática por los demás, no menos cierto es, que este tipo de alumnos analizado, ya cuenta con un posicionamiento o capacidad de perspectiva de afrontamiento de las situaciones estresantes, por las que deben atravesar los demás

- En lo que concierne a la variable Satisfacción con la Vida, no se encuentra ninguna diferencia significativa derivada del curso al que pertenece el alumno consultado.

- Finalmente y, a modo de resumen en cuanto a este primer grupo de conclusiones, podemos establecer cierta superioridad en cuanto a la competencia emocional de aquel grupo de alumnos que está cursando el último curso de sus estudios universitarios, aunque dicha superioridad debe ser afrontada con cierta reserva y/o cautela científica, dado que en algunas de las variables analizadas, tan sólo se produce de manera descriptiva.

- Respecto a la **segunda hipótesis** de trabajo relacionada con el objetivo referido: *Menores Competencias Emocionales y mayor grado de Burnout de los alumnos de primer curso con respecto a los de cuarto, ya que aquellos alumnos que acaban de iniciar sus estudios universitarios no han tenido la posibilidad de gestionar adecuadamente sus emociones:*

- Tal como se esperaba se producen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la variable de Burnout (“encontrarse o sentirse quemado”), aunque dichas diferencias se producen en sentido inverso al esperado; esto es, los grados significativamente superiores de Burnout, en cuanto a los factores de agotamiento emocional y cinismo, se producen en los alumnos de último curso. No obstante, también resultan ser estos mismos alumnos, los que se perciben de manera más eficaz. Dato este último harto significativo, máxime cuando en el análisis de la variable Autoeficacia tomada de manera individual, no se encuentran diferencias significativas. Tal circunstancia podría estar reflejando que la dificultad que los distintos estresores confieren al alumno, es afrontada de distinta forma en función de contar o no con recursos (o al menos en función de creerse o no en disposición de poder desplegar los citados recursos), ya que el alumno de último curso puede autoperibirse con las herramientas suficientes como para poder afrontar y gestionar de manera satisfactoria dichos requerimientos.

- Respecto a la **tercera hipótesis** de trabajo relacionada con el objetivo referido, en cuanto al aspecto de análisis derivado de la especialidad formativa con que

cuenta el alumno participante: *Mayores Competencias Emocionales de los alumnos de especialidad Infantil con respecto a los de especialidad de Primaria:*

- La especialidad formativa que específicamente acaba seleccionando cada alumno, no determina la capacidad de la Inteligencia Emocional con que cuenta aquel, ni tampoco determina el grado de Satisfacción con la Vida del propio alumno.

- La variable Autoeficacia se ve afectada por la especialidad finalmente seleccionada por el alumno; en concreto, encontramos superioridad significativa en aquellos alumnos que cursan la especialidad de Primaria, los cuales se perciben a sí mismos de manera más eficaz, respecto a aquellos otros que realizan la especialidad de Infantil.

- En cuanto a la variable Engagement también se aprecian diferencias significativas en alguno de los factores en los que se divide la mencionada variable; así, si bien no se produce diferencia alguna en cuanto al factor de vigor, sí que encontramos las diferencias expresadas, a favor de la especialidad de Infantil, en lo que se refiere a los factores de absorción y de dedicación. Por tanto, parece ser que, aquellos alumnos que cursan la especialidad de Infantil, están más protegidos en cuanto al afrontamiento del Burnout, dado que se encuentran más absortos y dedicados. Esto quizás pueda explicarse porque se trate de una especialidad con un mayor requerimiento vocacional.

- En cuanto a la reactividad derivada por la variable Empatía, encontramos igualdad entre especialidades académicas para los factores de toma de perspectiva y de malestar personal, aunque en los factores de fantasía y de preocupación empática, se produce superioridad en la especialidad Infantil respecto a la especialidad de Primaria, pudiendo ocurrir que la corta edad del alumno con el que deberá trabajar con posterioridad el futuro profesor, sea uno de los motivos que se encuentran presentes en esta circunstancia de diferencias presentes.

- Al analizar la variable Burnout, encontramos igualdad entre las distintas especialidades analizadas respecto al factor de agotamiento emocional; no obstante, respecto a los otros dos factores que configuran la citada variable, encontramos diferencias significativas, consistentes en que la especialidad de Infantil, parece

conferir menores grados de cinismo y mayores niveles de eficacia académica percibida. Por tanto, si tales resultados los unimos a los obtenidos en el caso del análisis de la variable Engagement, podemos confirmar la anterior superioridad descrita, favorable a estos alumnos de especialidad Infantil, en cuanto a la facilidad que presentan a la hora de afrontar los aspectos perniciosos del Burnout.

SEGUNDO ESTUDIO

De igual manera que en el anterior conjunto de conclusiones y, derivado del segundo estudio presentado, aquel que pretendía comprobar si el constructo Engagement, o cualquiera de los factores que lo conforman, muestran algún tipo de relación significativa con la variable Mindfulness o, así mismo, con alguno de los factores que le dan razón de ser (esto es: Observación, Descripción, Actuación con Conciencia y No Valoración), al tiempo que desea establecer la posibilidad de predicción o estimación de la Competencia Emocional del alumnado, a partir del grado de Engagement, se concluye que:

- Respecto a la **cuarta hipótesis** de trabajo relacionada con el objetivo referido: *Mayores competencias en la variable Engagement en los alumnos harán que también presenten mayores capacidades en la variable Mindfulness:*

- Cuando en la variable Engagement se analiza el factor de Absorción, encontramos mayores competencias asociadas a todos los factores de Mindfulness excepto en cuanto al factor de Observación).

- Cuando en la variable Engagement se analiza el factor de Vigor, encontramos de la misma manera que lo hacíamos en la anterior ocasión, mayores competencias asociadas a todos los factores de Mindfulness excepto en cuanto al factor de Observación.

- Cuando en la variable Engagement se analiza el factor de Dedicación no encontramos diferencias significativas en función de los distintos factores de Mindfulness.

- De nuevo debemos tomar con cautela los datos que reflejan la asociación de niveles altos de competencias en la variable Engagement relacionados a niveles elevados de capacidades en Mindfulness, pues no se encuentran en todos los factores

de la propia variable Engagement (no se producen en el caso del factor Dedicación) ni en el factor de la Observación en la variable Mindfulness. Encontramos por tanto que las dimensiones de vigor y absorción del Engagement afectan al Mindfulness en las dimensiones describir, actuar con conciencia y no valorar. Tiene sentido no encontrar correlaciones entre los niveles de la dimensión observación ya que el Engagement es una variable personal que poco tiene que ver con la observación mientras que el describir, actuar con conciencia o no valorar los sentimientos de cada momento si que pueden mantener una relación más estrecha con el efecto contrario al agotamiento emocional causado por los estudios.

- Respecto a la **quinta hipótesis** de trabajo relacionada con el objetivo referido: *Mayores competencias (puntuaciones más elevadas) en las distintas dimensiones de Engagement, permiten pronosticar o predecir mejores y mayores capacidades (puntuaciones más elevadas) en todas aquellas variables que configuran y/o conforman la competencia emocional de los alumnos:*

- Cuando analizamos la variable Engagement mediante el factor de Absorción, encontramos que los mejores predictores en el conjunto de Competencias Emocionales de los alumnos son, según el orden de mayor capacidad predictiva: la Toma de Perspectiva Empática, la Atención Emocional y la Preocupación Empática, lo cual nos sugiere el hecho de que resultan ser aquellos alumnos más preocupados y con mayor conciencia de dicha preocupación por los demás, los que mayores competencias en la dimensión de Absorción (perteneciente a la variable Engagement) presentan y, por ende, resultan ser los factores que mejor nos van a permitir un adecuado pronóstico.

- Cuando analizamos la variable Engagement mediante el factor de Vigor, encontramos que los mejores predictores en el conjunto de Competencias Emocionales de los alumnos son, según el orden de mayor capacidad predictiva: la Toma de Perspectiva Empática (el cual coincide con el del factor anteriormente analizado) y la Reparación Emocional, lo cual nos sugiere el hecho de que así mismo, resultan ser aquellos alumnos con mayor conciencia de la preocupación empática por los demás, al tiempo que con mayor grado de búsqueda de soluciones para corregir situaciones perniciosas, los que mayores competencias en la dimensión de Vigor (perteneciente a

la variable Engagement) presentan y, por ende, resultan ser los factores que mejor nos van a permitir un adecuado pronóstico.

- Cuando analizamos la variable Engagement mediante el factor de Dedicación (el cual se erige en la dimensión que mayores diferencias significativas presenta, mostrándolas en todas y cada una de las comparaciones entre factores y/o variables sin excepción), encontramos que los mejores predictores en el conjunto de Competencias Emocionales de los alumnos son, según el orden de mayor capacidad predictiva: la Preocupación Empática, la Toma de Perspectiva Empática (el cual coincide con los factores anteriormente analizados) y la Autoeficacia, lo cual nos sugiere el hecho de que, resultan ser aquellos alumnos con mayor conciencia de la Preocupación Empática por los demás, al tiempo que con mayor grado de percepción de sus propios recursos emocionales, los que mayores competencias en la dimensión de Dedicación (perteneciente a la variable Engagement) presentan y, por ende, resultan ser los factores que mejor nos van a permitir un adecuado pronóstico.

- La competencia emocional relacionada con la toma de Perspectiva Empática resulta fundamental a la hora de poder establecer predicciones adecuadas en cuanto a las distintas dimensiones del Engagement.

Así, a modo de conclusión general, se puede determinar que la labor académica (derivada del desarrollo teórico y empírico específicos, que las necesidades de elaboración de la presente tesis suscitaron), converge en la asunción parcial de los objetivos establecidos, ya que si bien es cierto que se ha alcanzado evidencia suficiente para demostrar que los estudiantes de magisterio del nuevo plan de estudios del Espacio Europeo, consiguen adecuadas Competencias Emocionales, a lo largo del desarrollo de su proceso formativo, también es cierto que, dichas capacidades no siempre superan de manera significativa a las que ya poseen los alumnos de primer año universitario.

De la misma manera, si bien es cierto que se encuentra superioridad en cuanto a Competencias y capacidades de gestión emocional en la especialidad Infantil, respecto a la de Primaria, dicha superioridad, en no pocas ocasiones, no pasa de una pequeña cuantía descriptiva favorable a la citada especialidad.

Finalmente, el dato más controvertido respecto a lo esperado por el planteamiento inicial de los objetivos expresados, lo encontramos en cuanto al grado de Burnout, del cual se esperaba encontrar diferencias significativas y, aunque así se produjeron, lo hicieron en dirección opuesta a las esperadas, favoreciendo a los alumnos de primer año, en vez de a los que estaban cercanos a la finalización de su formación, de los que se pensaba resultarían favorecidos.

7.3 LIMITACIONES

Finalmente, tras la consecuente reflexión y distanciamiento cognitivo, respecto al contenido argumental hasta ahora expuesto a lo largo del desarrollo de la tesis y, alcanzado el presente apartado de limitaciones, no debemos de dejar de llamar convenientemente la atención, al respecto de ciertas circunstancias de muy distinta naturaleza que, afectan o pueden hacer tomar con cierta reserva, tanto las conclusiones específicas vertidas en cada aspecto concreto analizado, como algún aspecto del conjunto de argumentos referido en el contenido teórico y empírico, utilizado al servicio del intento de demostración y/o esclarecimiento propuesto por los objetivos perseguidos en el presente trabajo.

En este sentido, las limitaciones encontradas con respecto al momento del procedimiento fueron las relacionadas con el número de ítems del cuestionario. En un primer momento evaluamos variables que posteriormente no decidimos utilizar para esta investigación, por lo que el cuestionario era bastante extenso y consideramos que podía resultar pesado para los estudiantes. A esto habría que sumarle que los alumnos de estas titulaciones se encuentran un poco agotados de rellenar escalas de todo tipo para TFG, TFM, DEA, Tesis... dado que son población diana para la mayoría de éstos.

Del mismo modo, pese a que en todo momento se les explicó que la participación era algo voluntario, siempre hay algún estudiante que elige hacerlo por complacer al profesor que lo solicita, esperando quizás algún tipo de gratificación diferente a la simple motivación de participar en el estudio, lo cual, al ser cuestionarios anónimos, puede provocar que algunos de los ítems se contesten de forma aleatoria o erróneamente. Pensamos que esto ha quedado controlado con el tamaño de la muestra y con los estadísticos utilizados.

Además consideramos también que lo ideal hubiese sido evaluar a la primera promoción que entró y finalizó con los nuevos planes de estudio del Espacio Europeo, lo cual, al tratarse nuestro estudio de un estudio transversal, solo hemos podido realizar con los alumnos de cuarto curso.

Respecto a las limitaciones de cariz más notoriamente teórico, no podemos dejar de citar aquellas que se derivan de la existencia y definición de determinados constructos de reciente investigación; en concreto y respecto al contenido desarrollado por la presente tesis, adquiere una especial relevancia el constructo de Engagement (fundamental en nuestro estudio), del cual se puede entender que hace referencia a acepciones como “compromiso”, “entusiasmo”, “vinculación e implicación emocionales”, entre otras, aunque, de la misma manera y, en la actualidad, la propia ciencia por medio de sus más reconocidos investigadores, no presenta un acuerdo en referencia a cómo definir el alcance de su significado concreto, o tampoco en cuanto a la manera en que puede evaluarse su contenido y/o en la que puede medirse su existencia (Salanova y Schaufeli, 2009), accediendo en muchas ocasiones a su explicación y conceptualización específica, por medio de la definición de otros constructos como el de Burnout, del cual se considera contrapuesto al de Engagement.

En relación al ámbito de las limitaciones metodológicas, debemos citar las limitaciones derivadas de la selección de los elementos de observación muestral, puesto que el muestreo desarrollado no fue de naturaleza probabilística, dada la imposibilidad material y/o de capacidad temporal de la autora; así mismo, el tamaño, 600 alumnos, (los cuales si bien pueden antojarse como un número adecuado para el análisis que se propone en la zona geográfica y/o universidad en la que se trabaja, se podrían antojar como una muestra insuficiente en función de la pretensión de alcance de las conclusiones), así como la extracción geográfica de los elementos muestrales observados en el presente estudio, dificultan en gran medida las posibilidades de generalización de resultados y/o de conclusiones derivadas de aquellos, puesto que, todos los participantes pertenecen a alguna de las dos facultades utilizadas (Educación y Formación de Profesorado), adscritas a una única Universidad perteneciente al territorio nacional español (Universidad de Extremadura).

En cuanto al primero de los estudios, bajo nuestro punto de vista, la principal limitación ha sido no poder controlar la variable extraña de maduración de los alumnos. Esto nos impide asegurar que la afirmación “los estudiantes de cuarto presenta una mayor Competencia Emocional que los de primero”, realmente se deba a la formación recibida a lo largo de la carrera y no a su desarrollo personal durante los cuatro años de duración de la misma.

Con respecto al segundo estudio hemos de resaltar que en un principio nuestro objetivo era realizar únicamente el primer estudio, con algunas hipótesis más, pero como estudio único. Al analizar detenidamente las variables que teníamos y las características de la muestra, y tras la elaboración del marco teórico, consideramos que sería más interesante eliminar de este estudio alguna de las variables y centrarnos en el compromiso de los estudiantes de la titulación de magisterio, con lo que diseñamos este segundo a posteriori. Si hubiésemos tenido esta idea en un principio puede que hubiésemos elegido alguna otra variable de estudio, instrumento o incluso un grupo control, aunque consideramos que tal como lo hemos hecho también es completamente correcto.

7.4 FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

Para concluir, en cuanto a las futuras líneas de investigación que se pueden proponer a consecuencia del desarrollo de la presente tesis a continuación citamos las que consideramos pertinentes.

Nos planteamos como futuros objetivos de estudio el análisis de las relaciones entre las dimensiones de las distintas variables de estudio, estableciendo posibles capacidades predictivas entre ellas.

Para ello es fundamental y necesario continuar con el estudio de constructos como Inteligencia Emocional, Engagement, Burnout, Mindfulness...atendiendo a los distintos factores sociales, culturales, económicos, así como a las variables personales, familiares o académicas, profundizar en el esclarecimiento y definición del verdadero alcance de los significados de estas variables y/o constructos.

Profundizar también en el estudio y significación de las correlaciones encontradas entre las distintas variables, con objeto de buscar mayores estándares de precisión y fiabilidad, a partir de los que poder establecer argumentaciones de cariz explicativo entre las citadas variables. Así mismo proponemos realizar un estudio pormenorizado de los distintos factores y/o dimensiones que conforman las variables que cuentan con dicha circunstancia, con objeto de evitar redundancias científicas de contenido y/o significado, al tiempo que facilitar el poder discernir con mayor precisión, el verdadero alcance explicativo de cada uno de los citados factores.

Otra recomendación sería ahondar en la relación de la variable empatía y las variables Engagement/Burnout, con objeto de discernir la posible existencia de niveles de empatía con dos posibilidades de conceptualización: empatía cognitiva y empatía emocional, puesto que si se entiende la empatía desde la posibilidad de los dos atributos expuestos, se pueden entender resultados contradictorios que establecen que dicha empatía favorece o impide el Burnout.

Resultaría también interesante replicar con el adecuado rigor estadístico todos aquellos resultados controvertidos en los que se han obtenido conclusiones en direcciones opuestas, con objeto de aportar evidencias argumentales a favor de una u otra opinión científica, especialmente en el caso de las variables Engagement y Burnout.

Podría desarrollarse una adecuada implementación de unidades muestrales a todo el territorio nacional español (buscando la participación de distintas universidades) para alcanzar niveles óptimos de heterogeneidad y fiabilidad, los cuales permitan la generalización de resultados y de conclusiones derivadas de aquellos y amplíen la posibilidad de estudiar la existencia (o no) de posibles diferencias asociadas a variables sociodemográficas tales como el género, la edad, el lugar de residencia del alumno, la posibilidad de compaginar o no su formación académica con una actividad laboral, gracias al aumento y heterogeneidad muestral.

Consideramos al igual atractivo el estudio de posibles diferencias en todo tipo de alumno universitario, buscando establecer particularidades específicas en función de si el alumno pertenece a un grado orientado a las letras u orientado a las ciencias, o en función de cualquier otro criterio que diferencie por áreas de estudio y/o especialidad y poder así

ampliar el estudio hacia otra muestra de estudiantes que pueda ser también relevante para nuestra sociedad y que inevitablemente necesiten poseer estas Competencias Emocionales para un óptimo desarrollo de su profesión, como podrían ser los alumnos de medicina o de cualquier otra titulación del sector de la sanidad.

De este modo también sería posible el diseño de programas pertinentes que nos permitan adecuarnos a todas estas necesidades, bien en la comunidad universitaria, o bien ampliando a otros contextos.

Pensamos también que la Investigación llevada a cabo en esta Tesis Doctoral podría replicarse pero a modo de estudio longitudinal, que nos permitan analizar los beneficios del trabajo en la Competencia Emocional sobre las variables personales de cada individuo a lo largo de su formación como maestro, o como cualquier otra profesión que eligiésemos.

Además podemos continuar nuestra línea de trabajo planificando programas específicos de formación en Competencia Emocional para llevar a cabo en el contexto de la Universidad persiguiendo que dicha formación dote del mismo modo de habilidades prácticas para el manejo de estrés y para favorecer el desarrollo de un compromiso por parte del estudiante hacia sus estudios y de la toma de conciencia sobre los mismos y sobre sus estados emocionales.

Del mismo modo, planteamos que a la vista de los resultados obtenidos, nos gustaría en un futuro realizar un programa de entrenamiento en Mindfulness para estudiantes dado que hemos comprobado como su Compromiso Académico mejora cuando estos presentan mayores puntuaciones en esta variable.

El trabajo realizado en la presente tesis puede considerarse relevante para futuros posteriores dado que los estudiantes universitarios forman una población de interés, en primer lugar, porque supone un grupo con características homogéneas a las que se puede identificar y acceder fácilmente y, en segundo lugar, porque en concreto los estudiantes de magisterio son especialmente significativos para la sociedad en general puesto que serán los futuros profesionales encargados de transmitir esos conceptos o habilidades emocionales a las siguientes generaciones.

Abrimos así un amplio campo de trabajo que nos permite evolucionar en un aspecto especialmente característico del hombre, como es el mundo emocional. Conocer nuestras emociones, regularlas y orientarlas hacia los propósitos que nos marquemos, además de conseguir hacerlo con las de los demás, es todo un reto para la Comunidad Educativa del siglo XXI, en general, y para la universitaria en particular.

BIBLIOGRAFÍA

- Abello, C.; Llano, R.; Palacio, S.J. (2007). Relación del Burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2) 98-111.
- Anchondo, H. A. E. (2011). *La Inteligencia Emocional plena: hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, Málaga.
- Arch, J. J. y Craske, M. G. (2006). Mechanisms of Mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. *Behaviour Research and Therapy*, 44 (12), 1849-1858.
- Argyle, M. (2013). *The Psychology of happiness*. Routledge.
- Astrom, S.; Nilsson, M.; Norberg, A. y Winblad, B. (1990). Empathy, experience of Burnout and attitudes towards demented patients among nursing staff in geriatric care. *Journal of Advanced Nursing*, 15 (11), 1236-1244.
- Astrom, S.; Nilsson, M.; Norberg, A.; Sandman, P. O. y Winblad, B. (1991). Staff Burnout in dementia care-relations to empathy and attitudes. *International Journal of Nursing Studies*, 28 (1), 65-75.
- Atienza, F. L.; Pons, D.; Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12 (2), 314-319.
- Avia, M.D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bach, E., y Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir: vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Baer, R. A.; Smith, G. T. y Allen, K. B. (2004). Assessment of Mindfulness by self-report the Kentucky inventory of Mindfulness skills. *Assessment*, 11 (3), 191-206.

- Baer, R.; Hopkins, J.; Gregory, T.; Krietemeyer, J.; Smith y Toney L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*, 13 (1), 27-45
- Baer, R. (Ed.). (2010). *Assessing Mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change*. New Harbinger Publications.
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2008). Towards a model of work Engagement. *Career development international*, 13 (3), 209-223.
- Bakker, A. B. y Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. En K. Cameron y G. Spreitzer (Eds). *Handbook of positive organizational scholarship*. New York: Oxford University Press.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., y Schaufeli, W. B. (2002). Validation of the Maslach Burnout inventory-general survey: An internet study. *Anxiety, Stress y Coping*, 15 (3), 245-260.
- Ballesteros BP, Medina A, Caycedo C. (2006). El Bienestar Psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta Psicológica en Bogotá, Colombia. *Universitas Psychologica*, 5 (2), 239-258.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action* (5-107). Prentice Hall.: Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety research*, 1 (2), 77-98.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of Psychology*, 52 (1), 1-26.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hill.
- Barnes V. A; Bauza, L. B. y Treiber, F. A. (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health Qual Life Outcomes*, 1 (10), 5-30.

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.): *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey- Bass
- Bar-On, R; Tranel, D; Denburg, N. L y Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126 (8), 1790-1800.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: Men, women and the extreme male brain*. London: Penguin.
- Barragán Bech, R; Lewis Harb, S y Palacio Sañudo, J. E. (2007). Auto-perception of the changes in the intermediary attention deficits of university students in Barranquilla submitted to the attention self-control Mindfulness method. *Revista Salud Uninorte*, 23 (2), 184-192.
- Batson C. D. (1991) *The altruism question: Toward a social Psychological answer*. Psychology Press.
- Batson, C. D; Batson, J. G; Todd, R. M; Brummett, B. H; Shaw, L. L y Aldeguer, C. M. (1995). Empathy and the collective good: Caring for one of the others in a social dilemma. *Journal of personality and social Psychology*, 68 (4), 619.
- Batson, C. D; Fultz, J; Vanderplas, M. e Isen, A.M. (1983). Influence of self-reported distress and empathy on egoistic versus altruistic motivation to help. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 706-718.
- Baxter, D.E. (1992). *Empathy: Its role in nursing Burnout*. Tesis Doctoral. George Peabody College for Teachers of Vanderbilt University.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Benevides-Pereira, A., Fraiz de Camargo, D., y Porto-Martíns, P. (2009). Utrecht work Engagement scale, manual en español.

- Bishop, S. R.; Lau, M.; Segal, Z.; Anderson, N.; Abbey, S.; Devins, G y Carmody, J. (2003). *Development and validation of the Toronto Mindfulness Scale*. Unpublished Work.
- Bishop, S. R.; Lau, M.; Shapiro, S.; Carlson, L.; Anderson, N. D; Carmody, J; Segal, Z. V; Abbey, S; Speca, M; Velting, D y Devins, G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11 (3), 230-241.
- Bisquerra, R. (2000). Educación Emocional y bienestar. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis S.A.
- Bisquerra, R. (2005). Inteligencia Emocional. *Red de salud*, 9, 4-12.
- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 6 (3), 2-8.
- Bisquerra, R. (2007). *La Educación Emocional para la convivencia. Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B., y King, L. A. (2009). Two traditions of happiness research, not two distinct types of happiness. *Journal of Positive Psychology*, 4, 208-211.
- Bond, F. W. y Flaxman, P. E. (2006). The ability of Psychological flexibility and job control to predict learning, job performance, and mental health. *Journal of Organizational Behavior Management*, 26 (1/2), 113-130.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (2e).
- Bravo, C. M. (2006). Psicología para maestros dentro del EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20 (3), 151-182.
- Brazeau, C. M., Schroeder, R., Rovi, S., y Boyd, L. (2010). Relationships between medical student Burnout, empathy, and professionalism climate. *Academic Medicine*, 85 (10), S33-S36.

- Bresó, E. Gracia, E. (2007). Bienestar Psicológico en profesionales y estudiantes universitarios. Un estudio comparativo desde la Psicología organizacional positiva. *Revista de Psicología social aplicada*, 17, 23-38.
- Bresó, E., Llorens, S. y Martínez, I. (2006). Bienestar Psicológico en estudiantes de la a universitat Jaume I y su relación con las expectativas de éxito académico. Jornades de Foment de la Investigació, Universitat Jaume I. Disponible en: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/Psi/38.pdf>. [Consultado el 04 de septiembre de 2013].
- Brown, K. W., y Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in Psychological well-being. *Journal of personality and social Psychology*, 84 (4), 822.
- Buchheld, N., Grossman, P., y Walach, H. (2001). Measuring Mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based Psychotherapy: The development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal for Meditation and Meditation Research*, 1 (1), 11-34.
- Buckingham, M., y Coffman, C. (1999). *First break all the rules*. NY: Simon y Schuster.
- Caballero, C. M., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación del Burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), 98-111.
- Caballero, C., Abello, R., y Palacio, J. (2006). Burnout, Engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Revista Psicogente*, 9 (16), 11-27.
- Cabañero, M. J., Richard, M., Cabrero, J., Orts, M.I., Reig, A. Tosal, B. (2004). Fiabilidad y Validez de una escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16, 448-455.
- Cantó, J. E. (2011). Autoeficacia y educación. *Revista Educación y Ciencia*, 2 (18), 45-53
- Carpio, C., Pacheco, V, Flores, C. y Canales, C. (2000). Calidad de vida: un análisis de su dimensión Psicológica. *Revista Sonorense de Psicología*, 14, 3-16.

- Caruso, D. R., y Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. USA: HB Printing
- Carver, C. S. (1998). Resilience and thriving: issues, models and linkages. *Journal of social issues*, 54 (2), 245-266.
- Cassidy, T. (2000). Social background, achievement motivation, optimism and health: a longitudinal study. *Counseling Psychology Quarterly*, 13 (4), 399-415.
- Castejón, J.L., Cantero, M.P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 339-362.
- Castro, M. E., y Llanes, J. (2006). El coeficiente de riesgo Psicosocial como medida compleja para el monitoreo y seguimiento de la vulnerabilidad Psicosocial en poblaciones estudiantiles. *Liberaddictus*, 91, 89-92.
- Cheng, Sheung-Tak (2004). Age and subjective well-being revisited: A Discrepancy Perspective. *Psychology and Aging*, 19 (3), 409-415.
- Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout: Job stress in the human services*. Beverly Hills, CA: Sage publications.
- Cherniss, C. (1993). *Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of Burnout*. Philadelphia, PA, US: Taylor y Francis, XII.
- Choplan, B. E., McCain, M. L., Carbonell, J. L. y Hagen, R. L. (1985) Empathy: review of available measures. *Journal of personality and social Psychology*, 48 (3), 635-653
- Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.
- Cliffordson, C. (2001). Parent's judgments and student's self-judgments of empathy. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 36-47.
- Cohen-Katz, J., Wiley, S. D., Capuano, T., Baker, D. M., Kimmel, S. y Shapiro. S. (2005). The effects of Mindfulness-based stress reduction on nurse stress and Burnout, Part II: A quantitative and qualitative study. *Holistic Nursing Practice*, 19, 26-35.

- Coke, J., Batson, C. y McDavis, K. (1978) Empathetic mediation of helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 752-766.
- Compton, W. C. (2001). The values problem in subjective well-being. *American Psychologist*, 56 (1), 84.
- Compton, W. C., Smith, M. I., Cornish, K.A. y Qualls, D. L. (1996). Factor structure of mental health measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (2), 406-413.
- Contreras, F. y Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en Psicología. *Revista diversitas-perspectivas en Psicología*, 2, 311-319.
- Costa, P. y McCrae, R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Hay and unhay people. *Journal of personality and social Psychology*, 38 (4), 668-678.
- Cristóbal, P. (1996). *Controlar las emociones. Técnicas para alcanzar el equilibrio vital*. Madrid. Ediciones Temas de Hoy.
- Cutrona, C., Russell, D., Hessling, R., Brown, P. A. y Murry, V. (2000). Direct and moderating effects of community context on the Psychological well-being of African American women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (6), 1088-1101
- Darder, P. (2000). Educació Emocional. *Actas del I Congrés Estatal d'Educació Emocional*. Barcelona.
- Davies, W. (2008). Mindful meditation: healing Burnout in critical care nursing. *Holistic Nursing Practice*, 22 (1), 32-36.
- Davis, M. H. (1980) A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10 (85), 1-17.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.

- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Davis, M. H. (1998). Relationship between specific and global perceptions of social support: Associations with well-being and attachment. *Journal of personality and social Psychology*, 74 (2), 468-481.
- De la Fuente Arias, J., Justo, C. F., y Mañas Mañas, I. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en Conciencia Plena (Mindfulness) en el estado emocional de estudiantes universitarios. *ESE. Estudios sobre educación*, 19, 31-52.
- De Los Fayos, E. J. G. (1995). Burnout en niños y adolescentes: un nuevo Síndrome en Psicopatología Infantil. *Psicothema*, 7 (1), 33-40.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- DeNeve, K. M. y Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 197-229.
- Díaz Llanes, G. (2001). El bienestar subjetivo: Actualidad y perspectivas. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17 (6), 572-579.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49 (1), 71-75.
- Domínguez, M. R. F. (2005). Más allá de la Educación Emocional La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 195-251.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., y Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic Burnout and Engagement in educational settings: Assessing the

incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18 (Suplemento), 158-164.

Durán, A., Extremera, N., y Rey, L. (2004). Engagement and Burnout: analysing their association patterns. *Psychological reports*, 94 (3), 1048-1050.

Dymond, R. R. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13, 127-133.

Ebert, S. A., Tucker, D. C., y Roth, D. L. (2002). Psychological resistance factors as predictors of general health status and physical symptom reporting. *Psychology, health y medicine*, 7 (3), 363-375.

Eisenberg, N y Strayer, J. (1987) *Empathy and its development*. USA: Cambridge University Press.

Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48 (4), 384.

Ekman, P. y Oster, H. (1981). Expresiones faciales de la emoción. *Estudios de Psicología*, 2 (7), 115-144.

Elliott, E. S., y Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social Psychology*, 54 (1), 5.

Elliott, R., Völlm, B., Drury, A., McKie, S., Richardson, P. y Deakin, J. F. W. (2006). Cooperation with another player in a financially rewarded guessing game activates regions implicated in theory of mind. *Social Neuroscience, Special Issue: Theory of Mind*, 1 (3-4), 385-395.

Escribá, V. (2001). *Bienestar Psicológico, género y ambiente Psicosocial en el personal hospitalario*. *Escuela Valenciana de Estudios*. En XIX Reunión Científica de la Sociedad Española de Epidemiología: Género y Salud: más allá de la paradoja de la mayor esperanza de vida de las mujeres: 11. Universidad de Valencia.

Extremera Pacheco, N., y Fernández Berrocal, P. (2005). Inteligencia Emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11 (2-3), 101-122.

- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting Psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42 (6), 1069-1079.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Durán, A. (2003). Inteligencia Emocional y Burnout en profesores. *Encuentros en Psicología social*, 1 (5), 260-265.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones. La educación de la Inteligencia Emocional en la escuela y la familia. *Corazones Inteligentes*, 353-375.
- Fajardo Sarmiento, M., Iroz Bortolotto, M., López Talavela, D., y Mirón Hernández, S. (2013). Relación entre Engagement y las creencias de Autoeficacia en los trabajadores. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 2, 79-92.
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., y Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29 (3), 177-190.
- Fernández Pinto, I., López Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24 (2), 284-298.
- Fernández, A., y López, M. (2007). La inclusión del componente emocional en la formación inicial de maestros. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 3-25.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18 (suplemento), 7-12.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). La Investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2), 139-153
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos-Díaz, N (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N.S., y Rovira, M. (1998): Adaptación al castellano de la escala rango de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale 1, 2. *Psychological reports*, 94 (3), 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N., y Extremera, N. (2001). Cultura, Inteligencia Emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 4, 1-15.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2003). Emoción y formación. En EG Fernández-Abascal, M^a P. Jiménez y M. ^a D. Martín. *Emoción y motivación. La adaptación humana*, 1, Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 477-497.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66 (23), 3.
- Fernández-Pinto I, López-Pérez B, Márquez M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24 (3), 284-298
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive Psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218.
- Gaeta, M.L. y Lopez, C. (2013). Competencias Emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 13--25. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>
- Gallagher, H. L. y Frith, C. D. (2003). Functional imaging of “theory of mind”. *Trends in Cognitive Sciences*, 7 (2), 77-83.

- Gallego, D. R., y Londoño, B. M. (2010). Formación en creencias de eficacia. Una propuesta para reducir el Burnout y optimizar los niveles de Engagement en empleados. *International Journal of Psychological Research*, 3 (2), 86-92.
- García Hoyos, C. (2002). *Cómo los estilos de comunicación influyen en las familias resilientes*. InterPsiquis. Madrid: Universidad Santo Tomás.
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La Inteligencia Emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3 (6), 43-52.
- Gardner, F. y Moore, Z. E. (2007). *The Psychology of enhancing human performance. The Mindfulness acceptance commitment (MAC) approach*. New York: Springer Publishing Company.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona : Paidós Ibérica.
- Germer, C. K. (2005). *Mindfulness. What is it? What does it matter?* Nueva York: Guilford Press.
- Germer, C. K. (2005a). *Mindfulness and Psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Gil-Monte, P. R., García-Jueas, J. A., y Hernández, M. C. (2008). Influencia de la sobrecarga laboral y la Autoeficacia sobre el síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en profesionales de enfermería: a study in nursing professionals. *Interamerican Journal of Psychology*, 42 (1), 113-118.
- Gil-Monte, P. R., y García-Jueas, J. A. (2008). Efectos de la sobrecarga laboral y la Autoeficacia sobre el síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Un estudio longitudinal en enfermería. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 329-337.
- Gladstein, G. (1983) Understanding empathy: Integrating counseling, developmental and social Psychology perspectives. *Journal of counseling Psychology*, 30, 467-482.
- Goleman, D. (1988). *The meditative mind: The varieties of meditative experience*. Lugar y publicación. NY: Penguin Group USA

- Goleman, D. (1995) *Las raíces de la empatía en Inteligencia Emocional* (162- 184) Barcelona Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Traducción: David González Raga y Fernando Mora. Kairós.
- Goleman, D. (2003). *Healing emotions: Conversations with the Dalai Lama on Mindfulness, emotions, and health*. Boston, MA: Shambhala Publications
- González AN, Valdez MJL, Serrano GJ. Autoestima en Jóvenes Universitarios. (2003) *Ciencia Ergo Sum Revista Científica Multidisciplinaria de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 10 (2), 173-179.
- González Ramírez, M. T., y Landero Hernández, R. (2007). Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE): Validación en una muestra mexicana. *Revista de Psicopatología y Psicología clínica*, 12 (3).
- González Ramírez, M. T., y Landero Hernández, R. (2007). Escala de cansancio emocional ECE para estudiantes universitarios: propiedades Psicométricas en una muestra de México. *Anales de Psicología*, 23 (2), 253-257
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Final report. Phase one. Bilbao: University of Deusto.
- Guerra Bustamante, J. (2013). *Inteligencia Emocional, apego y felicidad en adolescentes. Un estudio intercultural entre España y Argentina*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Halpern, J. (2003). What is Clinical Empathy? *Journal of General Internal Medicine*, 18 (8), 670-674.
- Hamilton, N. A., Kitzman, H. y Guyotte, S. (2006). Enhancing health and emotion: Mindfulness as a missing link between cognitive therapy and positive Psychology. *Journal of Cognitive Psychotherapy. Positive Psychology*, 20 (2), 123-134.
- Hanh, T. (1976). *El milagro de Mindfulness*. USA: Oniro.

- Hart, P. (1999). Predicting employee life satisfaction. A coherent model of personality, work and non-work experiences, and domain satisfactions. *Journal of Alieed Psychology*, 84, 4.
- Hassed, C., de Lisle, S., Sullivan, G., y Pier, C. (2008). Enhancing the health of medical students: Outcomes of an integrated Mindfulness and lifestyle program. *Advances in Health Science Education: Theory and Practice*, 14 (3), 387-398.
- Hayes, S. C., Bunting, K., Herbst, S., Bond, F. W. y Barnes-Holmes, D. (2006). Ex- panding the scope of organizational behaviour management: Relational frame theory and the experimental analysis of complex human behaviour. *Journal of Organizational Behavior Management*, 26 (1/2), 1-21.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Guilford, E., Follete, V.M. y Stroschal, K. (1996). Experiential avoidance and behaviour disorder: A functional dimensional aproach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 1152-1168
- Hayes, S. C., y Wilson, K. G. (2003). Mindfulness: Method and Process. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2), 161-165.
- Heinemann, K. (2007). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las Ciencias del Deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Helgeson, V. L. (2003). Social Suort. *Quality of Life Research*, 12 (1), 25-31.
- Hernández, G. L, Olmedo, E. e Ibáñez, I. (2004). Estar quemado (Burnout) y su relación con el afrontamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (2), 323-336
- Hoffman, M. L. (1984a) *Interaction of affect and cognition in empathy*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1987). *The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment*. En N. Eisenberg y J. Strayer, *Empathy and its development*, 47- 80. New York, NY, US: Cambridge University Press.

- Hogan, R. (1969) Development of an Empathy Scale. *Counseling and Clinical Psychology*, 33, 307-316
- Hojat, M., Gonnella, J. S., Nasca, T. J., Mangione, S., Veloksi, J. J., y Magee, M. (2002). The Jefferson Scale of Physician Empathy: further Psychometric data and differences by gender and specialty at item level. *Academic Medicine*, 77 (10), S58-S60.
- Hojat, M., Mangione, S., Nasca, T. J., Gonnella, J. S., y Magee, M. (2005). Empathy scores in medical school and ratings of empathic behavior in residency training 3 years later. *The Journal of Social Psychology*, 145 (6), 663-672.
- http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79716/Forum_2002_33.pdf?se
- Igartua, J. J. y Páez, R. D. (1998) Validez y Fiabilidad de una escala de empatía e identificación con los personajes. *Psicothema*, 10 (2), 423-436.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political change in societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Izard, C. E. (1992). Basic Emotions, Relations Among Emotions, and Emotion-Cognition Relations. *Psychol Rev.* 99 (3), 561-565.
- Kabat-Zinn J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation for Everyday Life*. London: Piaktus Books.
- Kataoka, H. U., Koide, N., Hojat, M., y Gonnella, J. S. (2012). Measurement and correlates of empathy among female Japanese physicians. *BMC medical education*, 12 (1), 48.
- Kennan, M. y Elliot, A. (1999). Goals striving need satisfaction, and longitudinal well-being: The Self-Concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (3), 482-497.
- Kevin, E., Hershberger, P.J, Russell, R. K y Market, R. J. (2001). Stress, negative social exchange and health symptoms in university students. *Journal of American College Health*, 50 (2), 75- 80.

- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., y Ryff, C. D. (2002) Optimizing well being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Koehl-Hackert, N., Schultz, JH, Nikendei, C., Möltner, A., Gedrose, B., van den Bussche, H., y Jünger, J. (2012). Belastet in den Beruf-empathie und bei Burnout Medizinstudierenden am Ende des Jahres praktischen. *Zeitschrift fuer Evidenz, Fortbildung und Qualitaet im Gesundheitswesen* , 106 (2), 116-124.
- Kosmala-Anderson, J., y Wallace, L. M. (2007). Diferencias de género en las reacciones Psicosomáticas de los estudiantes afectados por el estrés de los exámenes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (2), 325-348.
- Lang, F. R. y Carstensen, L. L. (2002). Time counts: Future time perspective, goals and social relationships. *Psychology and Aging*, 17, 125- 139
- Lang, P. J. (1984). Cognition in emotion: concept and action. En *Emotions, Cognition, and Behavior*, 192. USA: Cambridge University Press.
- Larsen, R. y Ketelaar, T. (1991). Personality and susceptibility to positive and negative emotional states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (1), 132-140
- Larson, E. B., y Yao, X. (2005). Clinical empathy as emotional labor in the patient-physician relationship. *Jama*, 293 (9), 1100-1106.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par competencies*. Montreal: Guérin.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación* (LOE). Boletín Oficial del Estado, 4, del 3 de mayo de 2006.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46 (4), 352.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press
- Lee, H., Song, R., Cho, Y. S., Lee, G. Z., y Daly, B. (2003). A comprehensive model for predicting Burnout in Korean nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 44 (5), 534-545.

- Lee, H., y Brennan, P. F. (1999). Empathy In Informal Caregiving. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 29 (5), 1123-1133.
- Lekes, N., Powers, T., Koesther, R. y Chicoine, E. (2002). Attaining Personal Goals Self-Concordance Plus Implementation Equals Success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 (1), 251-244
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 17-26.
- Letourneau, C. (1981). Empathy and stress: How they affect parental aggression. *Social Work*, 26, 383-389
- Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. A Psychodynamic study on women. *Praxis der KinderPsychologie und KinderPsychiatrie*, 15 (6), 196.
- Liébana Presa, C. (2012). *Salud Emocional en Estudiantes Universitarios de Enfermería y Fisioterapia De Castilla Y León*.
- López-Goñi, I., y Zabala, J. M. G. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de educación*, 357, 205-206.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Abad, F. J. (2008) *TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- Lucas, R.E., Diener, E., y Suh, E.M. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628
- Luthans, F., Youssef, C. M., y Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. *Positive Organizational Behavior*, 9-24.
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory. En *Self-efficacy, Adaptation, and Adjustment*, 3-33. NY: Springer US.
- Magnus, K. y Diener, E. (1991). A longitudinal analysis of personality, life events, and subjective well-being. Trabajo presentado en el 63th Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago.

- Mandler, G. (1985). *Cognitive Psychology: An Essay in Cognitive Science*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mañas, I., Sánchez, L. C., y Luciano, M. C. (2008). *Efectos producidos por un ejercicio de Mindfulness (body-scan): Un estudio piloto*. En póster presentado en el VII Congreso de la Sociedad Española de Psicología Experimental, San Sebastián-Donostia, España.
- Marina, J. A. (1996). *El Laberinto Sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 27-43.
- Martineaud, S. y Engelhart, D. (1996). *El Test de Inteligencia Emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martínez Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., y Lopes da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés*, 8 (1), 13-23.
- Martínez, I. M., Salanova, M., Llorens, S., y Cifre, E. (2003). *Papel del Bienestar Psicológico sobre la Autoeficacia en grupos de trabajo asistidos por ordenador*. En “un estudio experimental longitudinal” [Role of Psychological well-being on self-efficacy in technology aided work groups]. 8º Congreso Nacional de Psicología Social. Torremolinos (Málaga).
- Martínez, I. y Salanova, M. (2003). Niveles de Burnout y Engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384
- Martínez, I. y Salanova, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Estudios Financieros*, 279 (45), 175-202
- Martínez, M. (1985). *Nuevos métodos para la investigación del comportamiento humano*. Universidad Simon Bolivar, Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento. Caracas: USB

- Martínez, M. J. C., Martínez, M. R., García, J. C., Cortés, M. I. O., Ferrer, A. R., y Herrero, B. T. (2004). Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16 (3), 448-455.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., (1986). *Consulting Psychologists Press*. Palo Alto, CA.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2 (2), 99-113.
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (1997). *What causes Burnout. Maslach C, Leiter MP. The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do about It*. San Francisco, CA: Josey-Bass Publishers.
- Mathews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2002). Development and Schooling of Emotional Intelligence. In G. Matthews, M., Zeidner y R. D. Roberts (Eds), *Emotional Intelligence Science and Myth*. Boston: MIT Press.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., DiPaolo, y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2004). Authors' responses: "A Further Consideration of the Issues of Emotional Intelligence". *Psychological Inquiry*, 15 (3).
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000) Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed), *The handbook of intelligence*, 369-420. Cambridge: Cambridge University Press.
- McMahon, D. M. (2006). *Una historia de la felicidad*. Madrid: Taurus
- Mead, M. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

- Mehrabian, A. (1997a). Analysis of affiliation-related traits in terms of the PAD Temperament Model. *Journal of Psychology*, 131, 101-117.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Melero, M. P. T. (2000). La Inteligencia Emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 38, 141-152
- Melero, M. P. T. (2001). Nuevas perspectivas sobre el aprendizaje en la escuela: la Inteligencia Emocional. En A. Sipán (Coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*, (pp.603-612). Mira Editores.
- Militana, D. y Kraus, L. (1998). Relationship between specific and global perception of social support: Associations with well-being and attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (2), 468-481
- Mill, J. (1984). High and low self-monitoring individuals: Their decoding skills and empathic expression. *Journal of Personality*, 52, 372-388.
- Mola Gubbins, A. M. L. (2009). *Confiabilidad y validez de constructo del FFMQ en un Grupo de meditadores y no meditadores*. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Monica, E. L. L. (1981). Construct validity of an empathy instrument. *Research in nursing y health*, 4 (4), 389-400.
- Monteiro, B. D. S. (2013). *Engagement e Empatia como preditores de Burnout*. Tesis doctoral. Dissertação de mestrado integrado. Faculdade de Psicologia e de ciencias da educação da Universidade do Porto.
- Montenegro, A. y Laguna, A. (1997). *Reflexiones sobre el envejecimiento y calidad de vida*. Cultura de los cuidados. Departamento de Enfermería Universidad de Alicante. En http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5304/1/CC_02_10.pdf

- Morse, J., Anderson, G., Botter, J., Yonge, O., O'Brien, B., Solberg, S.M., y McIlveen, K.H. (1992). Exploring empathy: a conceptual fit for nursing practice? *Image J Nurs Sch.* 24 (4), 80-273.
- Muncer, S. J., y Ling, J. (2006). Psychometric analysis of the Empathy Quotient (EQ) Scale. *Personality and Individual Differences*, 40 (6), 1111-1119.
- Munro, D., Bore, M., y Powis, D. (2005). Personality factors in professional ethical behaviour: Studies of empathy and narcissism. *Australian Journal of Psychology*, 57 (1), 49-60.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3). McGraw-Hill. New York.
- Oceja, L. y Jiménez, I. (2007). Más allá del Egoísmo y de la Identidad Grupal: Empatía hacia el Otro y Conciencia de Otros en un Dilema Social. *The Spanish Journal of Social Psychology*, 10 (2), 369-379
- Ogle, J., Bushnell, J. A., y Caputi, P. (2013). Empathy is related to clinical competence in medical care. *Medical education*, 47 (8), 824-831.
- Omdahl, B. L., y O'Donnell, C. (1999). Emotional contagion, empathic concern and communicative responsiveness as variables affecting nurses' stress and occupational commitment. *Journal of Advanced Nursing*, 29 (6), 1351-1359.
- Ovejas, I. S. (2012). Mejorando la relación entre el alumnado mediante competencias emocionales. En *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia*, (pp.1084). Wolters Kluwer: España.
- Pacheco, N. E., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia Emocional y su relación con los niveles de Burnout, Engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Paredes G., y Sanabria-Ferrand, P. A. (2008). Prevalencia del Síndrome de Burnout en residentes de especialidades médico quirúrgicas, su relación con el bienestar Psicológico y con variables sociodemográficas y laborales; Prevalência do Síndrome de Burnout em estudantes de especialidades médico cirúrgicas, sua relação com o

- bem-estar Psicológico e com variáveis sociodemográficas e trabalhistas. *Rev. Med*, 16 (1), 25-32.
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Rev Educ Cienc Salud*, 7 (1), 57-63.
- Passalacqua, S. A., y Segrin, C. (2012). The effect of resident physician stress, Burnout, and empathy on patient-centered communication during the long-call shift. *Health Communication*, 27 (5), 449-456.
- Pérez, N., y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la Inteligencia Emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, IX, 22.
- Peterson, C. (2000). The Future of Optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Pina, F. H. (2005). *Aprendizaje, Competencias y Rendimiento en Educación Superior*. Editorial La Muralla, S.A.
- Plutchik, R. (1980). A general Psychoevolutionary theory of emotion. *Emotion: Theory, research, and experience*, 1 (3), 3-33.
- Ramos Díez, J. C. (2012). Modelo de aptitud musical. Análisis y evaluación del enfoque de aprendizaje, la personalidad y la Inteligencia Emocional en alumnos de 13 a 18 años.
- Ramos, F., Manga, D., y Moran, C. (2005). *Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: propiedades Psicométricas y asociación*. Comunicación presentada en: 6º Congreso Virtual de Psiquiatría. InterPsiquis 2005. Disponible en Psiquiatria.com. (consultado en Febrero de 2005).
- Reynolds, W. J., y Scott, B. (1999). Empathy: a crucial component of the helping relationship. *Journal of Psychiatric and mental health nursing*, 6 (5), 363-370.
- Richardson, E. D., y Malloy, P. F. (1994) The frontal lobes and content specific decisions. *Journal of neuroPsychiatry and clinical neuroscience*, 6 (4), 455-466.
- Roemer, L., y Orsillo, S. M. (2003). Mindfulness: A promising intervention strategy in need of further study. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2), 172-178.

- Rogers, R. W. (1975). A protection motivation theory of fear appeals and attitude change. *The Journal of Psychology*, 91 (1), 93-114.
- Román, C. A., Ortiz, F. y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina [Versión Electrónica] *Revista iberoamericana de Educación*, 7 (46), 1-8
- Román, J.M., Sánchez, S. y Secadas, F. (1997). *Desarrollo de habilidades en niños pequeños*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Romero, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (1), 4.
- Royzman, E. B. y Rozin, P. (2006). Limits of Symhedonia: The Differential Role of Prior Emotional Attachment in Sympathy and Sympathetic Joy. *Emotion*, 6 (1), 82-93.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of Psychology*, 52 (1), 141-166.
- Ryff C.D., y Keyes, C. L. (1995). The structure of Psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727
- Ryff, C. D. (1995) Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4 (4), 99-104.
- Ryff, C. y Singer, B. H. (2001). *Emotion, Social Relationships and Health*. New York: Oxford University Press.
- Salanova M, Grau R, Llorens S. y Schaufeli W.B. (2001). Exposición a las tecnologías de la información, Burnout y Engagement: El rol moderador de la Autoeficacia profesional. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11 (1), 69-90.
- Salanova, M. (2008). Organizaciones saludables y desarrollo de Recursos Humanos. *CEF. Trabajo y Seguridad Social*, 303, 179-214.

- Salanova, M., Grau, R., Martínez, I. y Llorens, S. (2004). *Facilitadores, obstáculos, rendimiento académico relacionado con la satisfacción con los asuntos del estudio*. Periódico. El País Universal.
- Salanova, M. y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del Burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29 (1), 59-67.
- Salanova, M. y Schaufeli, S. (2009). *El Engagement en el trabajo, cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work Engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *The International Journal of Human Resource Management*, 19, 116-131.
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. (2005a). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio de Burnout y del Engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11 (2-3), 215-231.
- Salanova, M., Cifre, E., Llorens, S. y Martínez, I. (2005b). Antecedentes de la Autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: Un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1), 159-176.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. y Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Groups Research*, 34, 43-73.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005c). Bienestar Psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico, *Anales de Psicología* 21 (1), 170-180.
- Salanova, M., Peiró, J.M. y Schaufeli, W.B. (2002). Self-efficacy Specificity and Burnout among Information Technology Workers: An extension of the Job Demands-Control Model. *European Journal on Work and Organizational Psychology*, 11, 1-25.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., y Grau, R. (2000). Desde el 'Burnout' al 'Engagement': ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16 (2), 117-134.

- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., y Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. En C.R. Snyder (Ed.), *Coping: The Psychology of what works*, (pp. 141-164). New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211
- Sánchez Miranda, M. P. (2006). *Inteligencia Emocional, inteligencia cognitiva y rendimiento académico en alumnos de la Facultad de Psicología* (Tesis Doctoral, UANL).
- Sánchez-Cánovas, J. y Sánchez-López, M.P. (1994). *Psicología Diferencial: diversidad e individualidad Humanas*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- Santolaya, O. F. (2009). Psicología en las aulas. *Revista INFOCOP*, 44.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., y Bakker, A. B. (2002a). Burnout and Engagement in university students a cross-national study. *Journal of cross-cultural Psychology*, 33 (5), 464-481.
- Schaufeli, W., y Buunk, B.P. (2002) Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. En M.J. Schabracq, J.A.M. Winnbust y C.L. Cooper (Eds.), *The handbook of Work and Heath Psychology* (2da Edición, pp. 383-425). Chichester: Jhon Wiley y Sons
- Schaufeli, W., y Salanova, M. (2011). Work Engagement: On how to better catch a sliery concept. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20 (1), 39-46.
- Scherer, K. R. (1993). Studying the emotion-antecedent araisal process: An expert system aroach. *Cognition y Emotion*, 7 (3-4), 325-355.
- Schumacher, J. H. M. S., y McMillan, J. (2005). *Investigación Educativa*. Editorial Pearson.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. *Research on Motivation in Education*, 3, 13-44.

- Schunk, D. H. (1992). Theory and research on student perceptions in the classroom. En D.H. Schunk, J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*, (pp.3-23). Routledge
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. En J.E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment*, (pp. 281-303). US: Springer
- Schure, M. B., Christopher, J. y Christopher, S. (2008). Mind-body medicine and the art of self-care: Teaching Mindfulness to counseling students through yoga, meditation, and qigong. *Journal of Counseling y Development*, 86 (1), 47–56
- Seligman, F. J. (1992). *El Estrés y Nuevas Técnicas de Control*. España: Ed. Ternas de Control.
- Seligman, M. E., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychological Association*. 55 (1), 5.
- Shaffer, J. (2002). Teorías clásicas del desarrollo social y la personalidad. En Shaffer (2002) *Desarrollo social y de la personalidad*, 39-71. Thomson Editores Spain
- Shapiro, S. L., Astin, J. A., Bishop, S. R. y Cordova, M. (2005). Mindfulness-based stress reduction for health care professionals: Results from a randomized trial. *International Journal of Stress Management*, 12 (2), 164–176.
- Sharmay-Tsoory, S.G., Tomer, R., Goldsher, D., Berger, B. D. y Aharon- Peretz, J. (2004) Impairment in Cognitive and Affective Empathy in Patients with Brain Lesions: Anatomical and Cognitive Correlates. *Journal of Clinical and Experimental NeuroPsychology*, 26 (8), 1113-1127.
- Simón, V. (2007). Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 66 (67), 5-30.
- Smither, S. (1977). A reconsideration of the developmental study of empathy. *Human Development*, 20, 253-276.
- Solar M. (2003). Creatividad en el ámbito Universitario: una experiencia en Chile. *Revista Creatividad y Sociedad*, 3, 39-45.

- Solberg, E. E., Berglund, K. A., Engen, O., Ekeberg, O. y Loeb, M. (1996). The effect of meditation on shooting performance. *British Journal of Sports Medicine*, 30, 342-346
- Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. En Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social Psychology*, 4, 272.
- Sutton, R. E., y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.
- Tejedor, F. J., y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342 (1), 443-473.
- Thomas, M. R., Dyrbye, L. N., Huntington, J. L., Lawson, K. L., Novotny, P. J., Sloan, J. A., y Shanafelt, T. D. (2007). How do distress and well-being relate to medical student empathy? A multicenter study. *Journal of general internal medicine*, 22 (2), 177-183.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*, 140, 227-235
- Tomkins, S. S. (1981). The role of facial response in the experience of emotion: A reply to Tourangeau and Ellsworth.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Rosario, P. (2009). Metas académicas: perspectiva histórica y conceptual e implicaciones educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 1073-1116.
- Vallejo Pareja, M. Á. (2006). Mindfulness. Papeles del Psicólogo: *Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 27 (2), 92-99.
- Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (1999). *Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional*. EOS, Madrid.

- Vázquez C, Hervás G, Rahona J, Gómez D. (2009) Bienestar Psicológico y salud: aportaciones desde la Psicología positiva. *Anuario de Psicología clínica y salud*, 5, 15-28
- Vázquez, C. (2009a). La ciencia del Bienestar Psicológico. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una Psicología Positiva*, (pp.13-46). Madrid: Alianza Editorial
- Victoria, C. R. y González, I. (2000). La categoría Bienestar Psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 15 (8), 25-32
- Wachs, K. y Cordova, J. V. (2007). Mindful relating: Exploring Mindfulness and emotion repertoires in intimate relationships. *Journal of Marital y Family Therapy*, 33 (4), 464-481.
- Wilczek-Rużyczka, E. (2011). Empathy vs. Professional Burnout in Health Care Professionals. *Journal of US-China Medical Science*, 8 (9), 526-532.
- Williams, C. A. (1989). Empathy and Burnout in male and female helping professionals. *Research in Nursing y Health*, 12 (3), 169-178.
- Wispé, L. (1978) *Altruism, sympathy and helping: Psychological and sociological principles*. New York: Academic.
- Wispé, L. (1986) The distinction between sympathy and empathy: To call for a concept a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 314-321.
- Wrosch, C., Scheier, M. Carver, C. y Schulz, R. (2003). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. *Self and Identity*, 2, 1-20.
- Zaccagnini, J.L. (2004). *Qué es Inteligencia Emocional*. Editorial Biblioteca Nueva: Madrid.
- Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. D. (2006). Emotional intelligence, coping with stress, and adaptation. *Emotional Intelligence in Everyday Life*, 100-125.

- Zenasni, F., Boujut, E., Woerner, A., y Sultan, S. (2012). Burnout and empathy in primary care: three hypotheses. *British Journal of General Practice*, 62 (600), 346-347.
- Zhang, Y., Gan, Y., y Cham, H. (2007). Perfectionism, academic Burnout and Engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43 (6), 1529-1540.
- Zimmerman, B. J., y Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73 (4), 485.

ANEXOS

ANEXO I

ANEXO I: Contenidos de Competencia Emocional en Asignaturas del Grado de Magisterio

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA. Análisis a partir de la revisión de los programas de las asignaturas del Grado de Magisterio

EDUCACIÓN INFANTIL (PRIMER CURSO)

Primer semestre

EDUCACIÓN FAMILIAR Y CONTEXTO SOCIAL

Asignatura	Educación familiar y Contexto social	Módulo	Formación Básica	Curso	2013/14
Referencias útiles para el análisis					
Emocional		Social			
Sin referencias	Competencias transversales	CT10- Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas como la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la no violencia, la libertad, la corresponsabilidad y la igualdad, y en general usar sistemas de valores como la Declaración de los Derechos del Hombre.			
		CT11- Ser conscientes del derecho de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres y aplicar medidas que eliminen los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y fomenten la igualdad plena entre unas y otros.			
	Temario	Denominación del tema 2: Características de la unidad familiar. Contenidos del tema 2: La condición sociológica y educativa de la familia. El espacio de socialización. El carácter moral. Influencia educativa de la familia en el desarrollo de la persona.			
		Denominación del tema 4: Desarrollo socioeducativo en la familia. Contenidos del tema 4: Interacción y relación			

Análisis de la Competencia Emocional de los Futuros Docentes Extremeños

		<p>entre padres/madres e hijos/as.</p> <p>El aprendizaje social: Expectativas de socialización entre progenitores y sus descendientes. La teoría sistémica aplicada a la educación familiar.</p>
--	--	--

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Asignatura	Sociología de la educación	Módulo	Formación Básica	Curso	2013/14
Referencias útiles para el análisis					
Emocional		Social			
Sin referencias			<p>TEMA 2. Conceptos sociológicos fundamentales.</p> <p>Cultura y socialización. Grupos e instituciones sociales. Estratificación y movilidad social. Conducta desviada y control social. Cambio social.</p>		
			<p>TEMA 6. La relación educativa. Interacciones en el aula.</p> <p>Las relaciones sociales en el aula. Las interacciones en el aula. Resistencias del alumnado y las subculturas escolares.</p>		

EDUCACIÓN FAMILIAR Y CONTEXTO SOCIAL

Asignatura	Educación familiar y Contexto social	Módulo	Formación Básica	Curso	2013/14
Referencias útiles para el análisis					
Emocional		Social			
Sin referencias		Competencias	<p>CT4. Manejar y usar habilidades sociales e interpersonales en las relaciones con otras personas y trabajar en grupos multidisciplinares de forma cooperativa.</p>		
		Temario	<p>Denominación del tema 4: Factores interpersonales del aprendizaje. Contenidos del tema 4: Interacción profesor/alumno; interacción entre iguales; interacción</p>		

Análisis de la Competencia Emocional de los Futuros Docentes Extremeños

	familia/escuela.
--	------------------

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN

Asignatura	Fundamentos Teóricos	Módulo	Formación Básica	Curso	2013/14
Referencias útiles para el análisis					
Emocional			Social		
Sin referencias			Sin referencias		

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO EN EDAD INFANTIL

Asignatura	Psicología del desarrollo	Módulo	Formación Básica	Curso	2013/14
Referencias útiles para el análisis					
Emocional			Social		
Sin referencias		Competencias	CT4. Manejar y usar habilidades sociales e interpersonales en las relaciones con otras personas y trabajar en grupos multidisciplinares de forma cooperativa.		
		Temario	Denominación del tema 4: Factores interpersonales del aprendizaje. Contenidos del tema 4: Interacción profesor/alumno; interacción entre iguales; interacción familia/escuela.		

Segundo semestre

ASPECTOS DIDÁCTICOS Y ORGANIZATIVOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Asignatura	Aspectos didácticos y organizativos	Módulo	Formación Básica	Curso	2013/14
Referencias útiles para el análisis					
Emocional			Social		

Análisis de la Competencia Emocional de los Futuros Docentes Extremeños

Temario	Denominación del tema 3: Principios didácticos y organizativos de Educación Infantil	Competencias	CT4. Manejar y usar habilidades sociales e interpersonales en las relaciones con otras personas y trabajar en grupos multidisciplinares de forma cooperativa.
	Contenidos del tema 3: 3.1. Principios pedagógicos de la educación Infantil 3.2. Experiencias actuales en Educación Infantil: El método de Proyectos, Modelo de las Inteligencias Múltiples 3.3. El juego como elemento integrador	Temario	Denominación del tema 4: Factores interpersonales del aprendizaje. Contenidos del tema 4: Interacción profesor/alumno; interacción entre iguales; interacción familia/escuela.

DIDÁCTICA GENERAL

Asignatura	Didáctica general	Módulo	Formación Básica	Curso	2013/14
Referencias útiles para el análisis					
Emocional			Social		
Sin referencias			Sin referencias		

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Asignatura	D.A. y E.I.	Módulo	Formación Básica	Curso	2013/14
Referencias útiles para el análisis					
Emocional			Social		
Temario	Denominación del tema 3: Principios didácticos y organizativos de Educación Infantil	Competencias transversales	CT4. Manejar y usar habilidades sociales e interpersonales en las relaciones con otras personas y trabajar en grupos multidisciplinares de forma cooperativa.		
	Contenidos del tema 3: 3.1. Principios pedagógicos de la educación Infantil 3.2. Experiencias actuales en		CT13 - Promover e impulsar los valores propios de una cultura de paz.		
			ma rio	Tema 7 : Cooperación interinstitucional e	

Análisis de la Competencia Emocional de los Futuros Docentes Extremeños

<p>Educación Infantil: El método de Proyectos, Modelo de las Inteligencias Múltiples</p> <p>3.3. El juego como elemento integrador</p>	<p>integración social</p> <p>7.1. La función de la Educación Infantil en la compensación de desventajas sociales.</p> <p>7.2. Interculturalidad y atención a la diversidad por razones de clase social, etnia, sexo, etc.</p> <p>7.3. Relación de la escuela inclusiva con otros agentes educativos y sociales. Inserción para el ocio del alumnado diverso de esta etapa y perspectiva laboral.</p>
<p>Tema 10 :Programas educativos para la prevención de las dificultades de aprendizaje</p> <p>10.1. La estimulación del lenguaje oral</p> <p>10.2. Programas de desarrollo socioemocional</p> <p>10.3. Programas de iniciación a la lectoescritura</p> <p>10.4. Programas de estimulación cognitiva en educación infantil</p>	

FUNDAMENTOS DE LA ATENCIÓN TEMPRANA

Asignatura	Fundamentos de la A.T.	Módulo	Formación Básica	Curso	2013/14
Referencias útiles para el análisis					
Emocional			Social		
Temario	Sin referencias en cuanto a competencias	Competencias	CT4. Manejar y usar habilidades sociales e interpersonales en las relaciones con otras personas y trabajar en grupos multidisciplinares de forma cooperativa.		
			CT6 - Actualizar el conocimiento en el ámbito socioeducativo mediante la investigación y saber analizar las tendencias de futuro.		
<p>Denominación del tema 4: Atención Temprana en las alteraciones de desarrollo.</p> <p>Contenidos del tema 4: Consideraciones básicas de la Atención Temprana en las alteraciones prenatales. Alteraciones en el área motora, área cognitiva, en el área de lenguaje, alteraciones en el área de la autonomía y relación social y la intervención en la</p>					

Análisis de la Competencia Emocional de los Futuros Docentes Extremeños

Atención Temprana en maltrato infantil, carencias afectivas, en alteraciones de baja incidencia, etc.

SOCIOLOGÍA DE LAS RELACIONES DE GÉNERO Y DE LA FAMILIA

Asignatura	Sociología de las relaciones ¹	Módulo	Formación Básica	Curso	2013/14
Referencias útiles para el análisis					
Emocional			Social		
Sin referencias			Competencias	CT10 - Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas como la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la no violencia, la libertad, la corresponsabilidad y la igualdad, y en general usar sistemas de valores como la Declaración de los Derechos del Hombre.	
				CT11 - Ser conscientes del derecho de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres y aplicar medidas que eliminen los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y fomenten la igualdad plena entre unas y otros.	
				CE13 - Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.	

Itinerarios

¹ Al tratarse de sociología, todos los temas están relacionados con el ámbito social, pero no necesariamente con el desarrollo de la competencia con la que se relaciona.

Atención temprana

DESARROLLO COGNITIVO Y LINGÜÍSTICO EN LA EDAD INFANTIL

Asignatura	Desarrollo cognitivo y lingüístico	Módulo	Optativa	Curso	2013/14
Referencias útiles para el análisis					
Emocional			Social		
Sin referencias	Competencias	CT4 - Manejar y usar habilidades sociales e interpersonales en las relaciones con otras personas y trabajar en grupos multidisciplinares de forma cooperativa.			
		CE72- Promover intervenciones educativas para la prevención y el desarrollo cognitivo-lingüístico y socio-emocional.			

EL CUERPO Y LA MOTRICIDAD EN LA DETECCIÓN E INTERVENCIÓN DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Asignatura	Detección e intervención	Módulo	Optativa	Curso	2013/14
Referencias útiles para el análisis					
Emocional			Social		
Sin referencias	Competencias	CT13. Promover e impulsar los valores propios de una cultura de paz.			
		CG2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, Psicomotora y volitiva.			
		CG3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.			

DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Análisis de la Competencia Emocional de los Futuros Docentes Extremeños

Asignatura	Desarrollo socio-emocional	Módulo	Optativa	Curso	2013/14
Referencias útiles para el análisis					
Emocional			Social		
Sin referencias con respecto a competencias			Competencias	CG10 - Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.	
				CE.72 Promover intervenciones educativas para la prevención y el desarrollo cognitivo-lingüístico y socio-emocional.	
				CT4 - Manejar y usar habilidades sociales e interpersonales en las relaciones con otras personas y trabajar en grupos multidisciplinares de forma cooperativa.	
				CT8 - Adquirir y manifestar un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.	
				CT9 - Comprender el carácter evolutivo y la pluralidad de las sociedades actuales y desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.	
			Competencias	CT11 - Ser conscientes del derecho de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres y aplicar medidas que eliminen los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y fomenten la igualdad plena entre unas y otros.	

		temario	<p>Denominación del tema 2: EL DESARROLLO SOCIAL. EL CUIDADOR AFECTIVO.</p> <p>Contenidos del tema 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El proceso de socialización. Teorías explicativas. Los agentes de socialización: familia; escuela; <p>TV: influencia, papel que cumple, pautas de utilización; el grupo de iguales.</p> <p>El periodo de Adaptación infantil. Hábitos de autonomía. El papel de los padres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El proceso de identidad. El desarrollo de la autoestima. La formación del autoconcepto. • La relación con los otros. La amistad en la etapa infantil • Criterios educativos y actividades para el desarrollo de la socialización • Trastornos relacionados con el proceso de socialización: el autismo <p>Investigaciones actuales sobre este tema.</p>
Temario			<p>Denominación del tema 1: EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA EDAD INFANTIL: EL DESARROLLO AFECTIVO</p> <p>Contenidos del tema 1: El niño y su desarrollo. Necesidades infantiles: De carácter físico-biológico;</p> <p>Psicológicas; Cognitivas; Afectivas; etc.</p> <p>Definición y características principales de la afectividad infantil. Emociones y sentimientos.</p> <p>Emociones básicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teorías explicativas. • La Educación Emocional, criterios educativos para trabajar los aspectos señalados. • Conflictos relacionados con el desarrollo emocional: Enuresis, encopresis, celos, envidia, rabietas. Pautas de actuación. <p>Investigaciones actuales sobre este tema.</p>

Habilidades comunicativas y lenguas extranjeras**HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS PARA EL INGLÉS**

Asignatura	Habilidades metalingüísticas	Módulo	Optativa	Curso	2013/14
Referencias útiles para el análisis					
Emocional			Social		
	Sin referencias	Competencias	CT4 - Manejar y usar habilidades sociales e interpersonales en las relaciones con otras personas y trabajar en grupos multidisciplinares de forma cooperativa.		

ANIMACIÓN A LA LECTURA Y A LA ESCRITURA

Asignatura	Animación a la lectura y a la escritura	Módulo	Optativa tipo II	Curso	2013/14
Referencias útiles para el análisis					
Emocional			Social		
	Sin referencias		Sin referencias		

DIDÁCTICA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Asignatura	Didáctica del inglés	Módulo	Optativa tipo II	Curso	2013/14
Referencias útiles para el análisis					
Emocional			Social		
	Sin referencias		CT4 - Manejar y usar habilidades sociales e interpersonales en las relaciones con otras personas y trabajar en grupos multidisciplinares de forma cooperativa.		

Asignaturas obligatorias

EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Asignatura	Expresión artística	Módulo	Obligatoria	Curso	2013/14
Referencias útiles para el análisis					
Emocional			Social		
	Sin referencias		Sin referencias		

Optativas

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA RELIGIÓN CATÓLICA

Asignatura	Religión católica	Módulo	Obligatoria	Curso	2013/14
Referencias útiles para el análisis					
Emocional			Social		
	Sin referencias		Sin referencias		

ANEXO II

ANEXO II: Cuestionario



Departamento de Psicología y
Antropología de la Facultad de Educación.
BADAJOZ

Esta investigación se está llevando a cabo en sujetos que cursan en la actualidad el curso de Primero y Cuarto de Grado de Magisterio en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Se les ruega responda a todas las preguntas de forma sincera.

Las respuestas a estos cuestionarios son estrictamente confidenciales y permanecerán en el anonimato.

Le damos las gracias por colaborar en esta investigación.

CUESTIONARIO

Centro:

Curso:

Grupo:

Especialidad:

PRIMERA PARTE: DATOS SIOCIO-DEMOGRÁFICOS

1) Sexo

Hombre A

Mujer B

2) Edad

18 a 20 años A

21 a 22 años B

23 a 25 años C

26 a 28 años D

Más de 28 años E

3) Lugar de residencia

Con la familia A

Con compañeros en piso B

En residencia Universitaria C

Otros D

4) Trabaja además de estudiar

Si A

No B

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

SEGUNDA PARTE: INTELIGENCIA EMOCIONAL. TMMS-24.

1	2	3	4	5	
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	
5. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
6. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
7. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
8. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	1	2	3	4	5
9. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
10. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
11. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
12. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
13. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
14. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	1	2	3	4	5
15. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
16. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
17. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	1	2	3	4	5
18. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
19. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
20. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
21. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
22. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
23. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
24. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
25. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
26. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
27. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
28. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

TERCERA PARTE: AUTOEFICACIA.

1	2	3	4
Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre

29. Si Ud. quiere lograr algo, y surgen problemas, se empeña en superar esos problemas.	1	2	3	4
30. Ud. generalmente obtiene buenos resultados en lo que emprende.	1	2	3	4
31. Cuando Ud. ha querido, ha cambiado su forma de ser.	1	2	3	4
32. En general las cosas que Ud. hace, las realiza porque le resultan entretenidas o interesantes.	1	2	3	4
33. Cuando Ud. está en una situación de peligro, logra controlar el temor.	1	2	3	4
34. Ud. cree tener habilidades para algunas cosas.	1	2	3	4
35. A Ud. le gusta tener que tomar decisiones.	1	2	3	4
36. Ud. se cree capaz de hacer cosas importantes.	1	2	3	4
37. A Ud. le gustan las cosas más o menos difíciles.	1	2	3	4
38. Cuando Ud. va a hacer algo, generalmente piensa que le irá bien.	1	2	3	4
39. Cuando piensa en las cosas que ha hecho se siente satisfecho(a).	1	2	3	4
40. Cuando Ud. logra lo que quiere, piensa que se debe a sus capacidades.	1	2	3	4

CUARTA PARTE: *Inventario de Habilidades de Kentucky Mindfulness*

1	2	3	4	5
NUNCA	RARAS VECES	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE

41. Mientras camino me doy cuenta de las sensaciones de mi cuerpo al moverse.	1	2	3	4	5
42. Soy capaz de encontrar las palabras adecuadas para describir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
43. Me critico por tener emociones irracionales o inapropiadas.	1	2	3	4	5
44. Percibo mis sentimientos y emociones sin tener que reaccionar ante ellas.	1	2	3	4	5
45. Cuando estoy haciendo algo me distraigo con facilidad.	1	2	3	4	5
46. Cuando me ducho o me baño, me doy cuenta de las sensaciones del agua sobre mi cuerpo.	1	2	3	4	5
47. Puedo expresar fácilmente con palabras mis creencias, opiniones y expectativas.	1	2	3	4	5
48. No presto atención a lo que hago porque estoy soñando despierto, preocupado con otras cosas o distraído.	1	2	3	4	5
49. Observo mis sentimientos sin enredarme en ellos.	1	2	3	4	5
50. Me digo a mí mismo que no debiera sentirme como me siento.	1	2	3	4	5
51. Me doy cuenta de cómo los alimentos y las bebidas afectan a mis pensamientos, sensaciones corporales y emociones.	1	2	3	4	5
52. Me resulta difícil encontrar palabras para describir lo que pienso.	1	2	3	4	5
53. Me distraigo fácilmente.	1	2	3	4	5
54. Creo que algunos de mis pensamientos no son normales o son malos y no debería pensar de esa forma.	1	2	3	4	5
55. Presto atención a las sensaciones, como las del viento en mi pelo o el sol sobre mi cara.	1	2	3	4	5
56. Tengo dificultad a la hora de pensar en las palabras adecuadas para expresar lo que siento acerca de las cosas.	1	2	3	4	5
57. Juzgo si mis pensamientos son buenos o malos.	1	2	3	4	5

58. Encuentro dificultad para estar centrado en lo que ocurre aquí y ahora, en el presente.	1	2	3	4	5
59. Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, —paro y me doy cuenta sin dejarme llevar por ellos.	1	2	3	4	5
60. Presto atención a los sonidos, por ejemplo al tic-tac de los relojes, al trino de los pájaros o a los coches que pasan.	1	2	3	4	5
61. En situaciones difíciles, puedo pararme sin reaccionar de modo inmediato.	1	2	3	4	5
62. Cuando tengo una sensación en mi cuerpo, me resulta difícil describirla porque no encuentro las palabras adecuadas.	1	2	3	4	5
63. Tengo la impresión de que —pongo el piloto automático sin ser muy consciente de lo que estoy haciendo.	1	2	3	4	5
64. Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, consigo calmarme al poco tiempo.	1	2	3	4	5
65. Me digo a mí mismo que no debería pensar de la forma en que lo hago.	1	2	3	4	5
66. Me doy cuenta de los olores y aromas de las cosas.	1	2	3	4	5
67. Incluso cuando me siento muy contrariado, encuentro una forma de expresarlo en palabras.	1	2	3	4	5
68. Realizo actividades sin estar realmente atento a las mismas.	1	2	3	4	5
69. Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, soy capaz de darme cuenta sin reaccionar.	1	2	3	4	5
70. Creo que algunas de mis emociones son malas o inapropiadas y no debería sentirlas.	1	2	3	4	5
71. Me doy cuenta de elementos visuales en el arte o en la naturaleza tales como colores, formas, texturas, o patrones de luz y sombra.	1	2	3	4	5
72. Tengo una tendencia natural a expresar mis experiencias en palabras.	1	2	3	4	5
73. Cuando tengo imágenes o pensamientos que me perturban, reparo en ellos y dejo que se vayan.	1	2	3	4	5
74. Realizo trabajos o tareas de forma automática sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.	1	2	3	4	5
75. Cuando tengo pensamientos o imágenes que me perturban, la valoración sobre mí mismo es buena o mala, en consonancia con el contenido de ese pensamiento o imagen.	1	2	3	4	5
76. Presto atención a la forma en que mis emociones afectan a mis pensamientos y comportamiento.	1	2	3	4	5
77. Puedo describir cómo me siento en un momento dado, de forma bastante detallada.	1	2	3	4	5
78. Me sorprendo a mí mismo haciendo cosas sin prestar atención.	1	2	3	4	5
79. Me reprocho a mí mismo cuando tengo ideas irracionales.	1	2	3	4	5

QUINTA PARTE: Big Five: Neuroticismo y Extraversión

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

80. Tiendo a implicarme demasiado cuando alguien me cuenta sus problemas	1	2	3	4	5
81. No suelo sentirme tenso	1	2	3	4	5
82. Soy más bien susceptible	1	2	3	4	5
83. No es fácil que algo o alguien me hagan perder la paciencia	1	2	3	4	5
84. No creo ser una persona ansiosa	1	2	3	4	5
85. Me siento vulnerable a las críticas de los demás	1	2	3	4	5
86. En general no me irrito, ni siquiera en situaciones en las que tendría motivos suficientes	1	2	3	4	5
87. Cuando me enfado manifiesto mi malhumor	1	2	3	4	5
88. No suelo sentirme sólo y triste	1	2	3	4	5
89. No suelo reaccionar de modo impulsivo	1	2	3	4	5
90. Mi humor pasa por altibajos	1	2	3	4	5
91. A veces me enfado por cosas de poca importancia	1	2	3	4	5
92. A menudo me noto inquieto	1	2	3	4	5
93. No suelo perder la calma	1	2	3	4	5
94. No tengo dificultad para controlar mis sentimientos	1	2	3	4	5
95. En diversas circunstancias me he comportado impulsivamente	1	2	3	4	5
96. Normalmente no reacciono de modo exagerado, ni siquiera ante las emociones fuertes	1	2	3	4	5
97. No suelo reaccionar a las provocaciones	1	2	3	4	5
98. A menudo me siento nervioso	1	2	3	4	5
99. Me molesta mucho que me interrumpen mientras estoy haciendo algo que me interesa	1	2	3	4	5
100. Cuando me critican, no puedo evitar exigir explicaciones	1	2	3	4	5
101. Incluso en situaciones muy difíciles, no pierdo el control	1	2	3	4	5
102. A veces incluso pequeñas dificultades pueden llegar a preocuparme	1	2	3	4	5
103. No suelo cambiar de humor bruscamente	1	2	3	4	5

SEXTA PARTE: Maslach Burnout Inventory-Student Survey

Ninguna vez	Pocas veces al año	Una vez al mes o menos	Pocas veces al mes	Una vez por semana	Pocas veces por semana	Todos los días
0	1	2	3	4	5	6
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre

104. Me siento emocionalmente "agotado" por hacer esta carrera.	0	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---	---

105. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
106. Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en la universidad.	0	1	2	3	4	5	6
107. Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mis estudios	0	1	2	3	4	5	6
108. Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen relacionados con mis estudios	0	1	2	3	4	5	6
109. Olvido todo lo que pasa alrededor de mí cuando estoy abstraído con mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
110. Veo que contribuyo efectivamente durante las clases en la universidad.	0	1	2	3	4	5	6
111. Estoy inmerso en mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
112. En mi opinión soy un buen estudiante	0	1	2	3	4	5	6
113. Me estimula conseguir objetivos en mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
114. Mi carrera es retadora para mí.	0	1	2	3	4	5	6
115. Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar.	0	1	2	3	4	5	6
116. Dudo de la trascendencia y valor de mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
117. Durante las clases, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas.	0	1	2	3	4	5	6
118. Mis estudios me inspiran cosas nuevas.	0	1	2	3	4	5	6
119. Estoy entusiasmado con mi carrera.	0	1	2	3	4	5	6
120. Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo.	0	1	2	3	4	5	6
121. Estudiar o ir a clase todo el día es una tensión para mí.	0	1	2	3	4	5	6
122. En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien.	0	1	2	3	4	5	6
123. Me encuentro "consumido" al final de un día en la universidad.	0	1	2	3	4	5	6
124. El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiante.	0	1	2	3	4	5	6
125. Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante.	0	1	2	3	4	5	6
126. Estoy "cansado" de estudiar.	0	1	2	3	4	5	6
127. Soy muy "resistente" para afrontar mis tareas como estudiante.	0	1	2	3	4	5	6
128. He perdido interés en la carrera desde que empecé en la universidad.	0	1	2	3	4	5	6
129. Es difícil para mí separarme de mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
130. Creo que mi carrera tiene significado	0	1	2	3	4	5	6
131. Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases.	0	1	2	3	4	5	6

132. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.	0	1	2	3	4	5	6
133. He perdido entusiasmo por mi carrera.	0	1	2	3	4	5	6
134. Estoy orgulloso de hacer esta carrera.	0	1	2	3	4	5	6
135. He aprendido muchas cosas interesantes durante mi carrera.	0	1	2	3	4	5	6

SÉPTIMA PARTE: Índice de Reactividad Interpersonal- Empatía (IRI)

1	2	3	4	5
pocas veces	raras veces	a veces	a menudo	muy a menudo

136. Sueño y fantaseo bastante a menudo acerca de las cosas que me podrían suceder	1	2	3	4	5
137. A menudo tengo sentimientos tiernos de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo	1	2	3	4	5
138. A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas	1	2	3	4	5
139. A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas	1	2	3	4	5
140. Verdaderamente me identifico con los sentimientos de las personas de una novela	1	2	3	4	5
141. En situaciones de emergencia me siento aprehensivo e incomodo	1	2	3	4	5
142. Soy normalmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y no me involucro completamente	1	2	3	4	5
143. Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un conflicto antes de tomar una decisión	1	2	3	4	5
144. Cuando veo que a alguien se le toma el pelo tiendo a protegerlo	1	2	3	4	5
145. Normalmente siento desesperanza cuando estoy en una situación muy emotiva	1	2	3	4	5
146. A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)	1	2	3	4	5
147. Resulta raro para mí implicarme en un buen libro o película	1	2	3	4	5
148. Cuando veo a un herido tiendo a permanecer calmado	1	2	3	4	5
149. Las desgracias de otros normalmente no me molestan mucho	1	2	3	4	5
150. Si estoy seguro que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás	1	2	3	4	5
151. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes	1	2	3	4	5
152. Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto	1	2	3	4	5

153. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente a veces no siento ninguna compasión por el	1	2	3	4	5
154. Normalmente soy bastante eficaz al ocuparme de emergencias	1	2	3	4	5
155. A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren	1	2	3	4	5
156. Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas partes	1	2	3	4	5
157. Me describiría como una persona bastante sensible	1	2	3	4	5
158. Cuando veo una buena película puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista	1	2	3	4	5
159. Tiendo a perder el control durante las emergencias	1	2	3	4	5
160. Cuando estoy disgustado con alguien normalmente intento ponerme en su lugar por un momento	1	2	3	4	5
161. Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela imagino cómo me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí.	1	2	3	4	5
162. Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia me derrumbo	1	2	3	4	5
163. Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar	1	2	3	4	5

OCTAVA PARTE: Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ I)

1	2	3	4	5
Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre

164. Siento que soy el único que tiene la culpa.	1	2	3	4	5
165. Siento que soy el único responsable de lo que ha pasado.	1	2	3	4	5
166. Pienso sobre los errores que he cometido en esa situación.	1	2	3	4	5
167. Pienso que básicamente la causa de lo ocurrido debe corresponderme a mí.	1	2	3	4	5
168. Pienso que tengo que aceptar que esto ha ocurrido.	1	2	3	4	5
169. Pienso que tengo que aceptar la situación.	1	2	3	4	5
170. Pienso que no puedo cambiar nada de esto.	1	2	3	4	5
171. Pienso que debo aprender a vivir con esto.	1	2	3	4	5
172. A menudo reflexiono sobre cómo me siento	1	2	3	4	5
173. Estoy preocupado por aquello que pienso y siento	1	2	3	4	5

174. Quiero comprender porque me siento de esta manera a raíz de lo que ha ocurrido.	1	2	3	4	5
175. Pienso demasiado sobre los sentimientos que me causo esa situación.	1	2	3	4	5
176. Pienso en las cosas más bonitas que he experimentado.	1	2	3	4	5
177. Pienso en cosas agradables que no tienen nada que ver con esto.	1	2	3	4	5
178. Pienso en algo agradable en vez de en aquello que ha ocurrido.	1	2	3	4	5
179. Pienso en experiencias agradables.	1	2	3	4	5
180. Pienso en aquello que puedo hacer mejor.	1	2	3	4	5
181. Pienso sobre cómo puedo afrontar mejor la situación.	1	2	3	4	5
182. Pienso en cómo puedo cambiar la situación.	1	2	3	4	5
183. Pienso un plan para tratar de hacerlo mejor.	1	2	3	4	5
184. Pienso que yo puedo aprender algo de esta situación.	1	2	3	4	5
185. Pienso que puedo convertirme en una persona más fuerte como resultado de lo ocurrido.	1	2	3	4	5
186. Pienso que la situación también tiene un lado positivo.	1	2	3	4	5
187. Busco el lado positivo del problema.	1	2	3	4	5
188. Pienso que podría haber sido mucho peor.	1	2	3	4	5
189. Pienso que otras personas están pasando peores experiencias.	1	2	3	4	5
190. Pienso que no ha sido tan malo comparado con otras cosas.	1	2	3	4	5
191. Me digo que hay cosas peores en la vida.	1	2	3	4	5
192. A menudo pienso que lo que he experimentado es peor que los que otros han experimentado.	1	2	3	4	5
193. Continuamente pienso sobre cuán terrible es lo que he experimentado.	1	2	3	4	5
194. A menudo pienso que lo que yo he experimentado es lo peor que puede ocurrirle a una persona.	1	2	3	4	5
195. Continuamente pienso en que la situación ha sido horrible.	1	2	3	4	5
196. Siento que otros son los culpables de esto.	1	2	3	4	5
197. Siento que otros son responsables por lo que ha ocurrido.	1	2	3	4	5
198. Pienso sobre los errores que otros han cometido en este asunto.	1	2	3	4	5
199. Siento que básicamente la causa de esto corresponde a otros.	1	2	3	4	5

NOVENA PARTE: Satisfaction with life scale (SWLS)

1	2	3	4	5	6		7				
No, en absoluto	No, apenas	Más bien no	Ni sí, ni no	Más bien sí	Sí, bastante		Sí, del todo				
					A	B	C	D	E	F	G
200.- Mi vida, en casi todo, responde a mis aspiraciones					1	2	3	4	5	6	7
201.- Las condiciones de mi vida son excelentes					1	2	3	4	5	6	7
202.- Estoy satisfecho con mi vida					1	2	3	4	5	6	7
203.- Hasta ahora, en mi vida, he logrado cosas que eran importantes para mí					1	2	3	4	5	6	7
204.- Si volviese a nacer, cambiaría bastantes cosas de mi vida					1	2	3	4	5	6	7



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
Departamento de Psicología y Antropología
BADAJOS